



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire,  
com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física  
nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientador**

Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro, assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

**Júri:**

**Presidente**

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Vogais**

Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro, assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Licenciado Humberto Manuel Dias Lopes, especialista em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Nuno Alexandre Francisco Rocha Paulino

2019



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire,  
com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física  
nos Ensinos Básico e Secundário

A elaboração deste relatório teve em conta a experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundária Braamcamp Freire sob a supervisão do Professor Mestre Nuno Seruca Ferro e do Professor Humberto Manuel Dias Lopes, no ano letivo de 2016/2017.

Nuno Alexandre Francisco Rocha Paulino

2019

“Aprender é importante, mas mais importante é aprender a aprender e desejar continuar a aprender.”

(Padre Pedro Arrupe)

## Agradecimentos

O presente relatório de estágio representa o culminar de uma etapa de formação inicial para a minha profissionalização enquanto professor de Educação Física. Ainda que a tendência natural seja a de centrar o foco deste percurso no último ano da minha formação, a realidade é que a concretização deste objetivo formativo se estende para lá desse período temporal. Deste modo esta caminhada que agora termino contou com a presença de inúmeras pessoas que, direta ou indiretamente, com o seu apoio, incentivo, compreensão e tempo me ajudaram e às quais estarei eternamente agradecido. Não sendo possível nomeá-las a todas, gostaria de destacar algumas em particular.

Aos meus professores que ao longo deste percurso foram estimulando este objetivo e contribuíram para a minha formação, não apenas académica, mas também pessoal, em especial ao Professor Nuno Ferro, enquanto orientador da faculdade, pela sua disponibilidade e dedicação na partilha de conhecimentos e de experiências que se revelaram fundamentais nos momentos de maior dificuldade e que guardarei como elementos extremamente enriquecedores desta formação.

Ao professor Humberto Lopes, enquanto orientador da escola, pela forma como me fez sentir parte integrante da escola. Pela paciência que teve, por todo o tempo que me disponibilizou e por todos os ensinamentos que me promoveu e proporcionou ao longo de todo o ano letivo. A ele devo-lhe a confiança que sempre demonstrou nas minhas capacidades, na certeza que o guardarei como um amigo no baú das boas recordações deste estágio.

À professora Rita Reis, na qualidade de diretora de turma, pelas competências que sempre demonstrou e que foram para mim um grande exemplo do que é assumir uma direção de turma onde cada dia nos reserva um desafio diferente.

Ao professor Paulo Martins, enquanto responsável pelo Desporto Escolar, pela confiança demonstrada e pela partilha de conhecimento constante que se revelaram bastante enriquecedoras.

Aos restantes professores e assistentes operacionais que ao longo de todo o ano me fizeram sentir em casa, dos quais destaco a dona Fátima e a dona Isaura, assistentes operacionais do pavilhão, por toda a sua simpatia e disponibilidade.

Aos meus alunos, por todos os momentos que partilhámos juntos e durante os quais foram o sustento desta etapa da minha formação. Por toda a ajuda que sempre demonstraram, mas também por todos os desafios que me obrigaram a procurar ser cada dia melhor. Guardar-vos-ei para sempre como a minha primeira turma.

Aos meus colegas de estágio, Pedro Rocha e Tiago Tavares, por serem o meu suporte diário na procura da superação. Obrigado por todos os momentos de partilha de conhecimento,

pela vossa paciência, pela vossa disponibilidade e sobretudo pela vossa grande amizade. Fica a certeza que juntos poderemos ir sempre muito mais longe.

Aos meus colegas de trabalho, pela disponibilidade que sempre demonstraram face às minhas limitações temporais e que se revelaram indispensáveis ao longo destes dois anos.

À minha comunidade por todo o apoio e incentivo demonstrado desde o primeiro dia.

À minha família, desde os meus pais, por todo o apoio demonstrado, mas sobretudo por manterem vivo este objetivo académico, certo que também para vós isto representa o fim de um ciclo do qual também se orgulham, aos meus sogros, por toda a confiança e apoio contínuo.

A ti Afonso e sobretudo a ti Francisco, por serem uma inspiração para ser cada dia melhor pessoa. Por todo o tempo que não pude ser um pai mais atencioso, na certeza que um dia este meu ciclo também possa ser para vocês um motivo de inspiração já que a mim também me ajudou a moldar como pai.

A ti Cátia por aceites e incentivares esta etapa durante a qual foste um porto de apoio e de confiança. Pelas dificuldades que também ultrapassámos juntos nestes dois anos. Por todo o tempo em que estive mais ausente e em que muitas vezes foste mãe e pai. Obrigado por seres a mulher que és e por seres o pilar de toda a minha vida.

A Deus por toda a providência de ontem, de hoje e de amanhã.

## Resumo

O presente relatório tem como objetivo apresentar uma reflexão crítica e projetiva sobre as práticas desenvolvidas no estágio pedagógico em Educação Física, realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire, na Pontinha, durante o ano letivo 2016/2017.

Para a concretização deste propósito formativo há que salientar as diferentes áreas de intervenção do estágio no modo como possibilitaram o crescimento profissional através da lecionação de aulas de Educação Física, do acompanhamento de um diretor de turma, da participação num núcleo de desporto escolar e da intervenção no contexto escolar através de um projeto de investigação-ação.

Ao longo do relatório serão dados a conhecer os diferentes níveis de participação e intervenção expondo as maiores dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para superar cada situação, na certeza que cada momento vivenciado ao longo do ano letivo contribuiu de forma inequívoca para a formação do meu perfil docente.

Este estágio pedagógico consolidou uma visão quanto ao papel que o professor deve ter, não apenas na gestão do processo de ensino-aprendizagem da sua disciplina, mas também em todo o processo educativo promovido pela comunidade escolar. Para tal é imprescindível encarar a formação inicial como um processo que tem o seu término, mas que deve representar um ponto de passagem face à necessidade que a carreira docente apresenta de estarmos em contante atualização de forma a potenciar o sucesso educativo dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino da Educação Física; estágio pedagógico; comunidade escolar; desenvolvimento de competências; reflexão crítica.

## **Abstract**

The current report aims to present a critical reflection on the pedagogical internship implemented in the Physical Education (PE) teacher training, that took place at the Secondary School of Braamcamp Freire, in Pontinha, during the academy year 2016/2017.

Concerning the teacher training achievement, one must emphasise its core areas and lay stress on the professional growth it enabled through the teaching of PE classes, the monitoring of the class along with the class director, the participation in a Sports School Centre and finally the intervention in the school context according to an investigation-action project applied.

The report will expose different levels of participations and it will unveil the most significant difficulties and the strategies used to overcome them. However, it must be highlighted that each experience lived during this academic year has contributed undoubtedly to my formation as teacher.

This pedagogical training consolidated not only the importance of the teacher's role in the learning teaching process, but also in the educational process endorsed by the school community. Therefore, one must face basic training as an essential procedure. Nonetheless, one must also bear in mind that teaching requires constant pedagogical updates in order to promote the educational success of students.

**Keywords:** Physical Education; pedagogical internship; school community; skills development; reflection.

## **Lista de abreviaturas**

AEBF – Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire  
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular  
AFD – Atividades Físicas Desportivas  
AI – Avaliação Inicial  
ApF – Aptidão Física  
AT – Assembleia de Turma  
CP – Conselho Pedagógico  
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens  
DCE – Departamento Curricular de Expressões  
EB – Escola Básica  
EBP – Escola Básica da Pontinha  
EEFM – Educação e Expressão Físico Motora  
EF – Educação Física  
ESBF – Escola Secundária Braamcamp Freire  
EU – Unidade de Ensino  
FMH – Faculdade de Motricidade Humana  
FZS – Fora da Zona Saudável  
GE – Grupo de Estágio  
GEF – Grupo de Educação Física  
IMC – Índice de Massa Corporal  
NHED – Normas e Hábitos Específicos da Disciplina  
PAA – Plano Anual de Atividades  
PAI – Protocolo de Avaliação Inicial  
PEE – Projeto Educativo de Escola



## Índice

1. Introdução.....	1
2. A preparação do estágio.....	2
2.1. A minha motivação.....	2
2.2. A nossa força .....	3
3. O Contexto .....	5
3.1. A Comunidade.....	6
3.2. A Escola .....	7
3.3. O Grupo de Educação Física .....	9
3.4. Os alunos .....	12
4. A Intervenção .....	15
4.1. Educação Física.....	15
4.1.1. Turma.....	15
4.1.1.1. Avaliar para Planear.....	16
4.1.1.2. Planear para Conduzir .....	19
4.1.1.3. Conduzir para Avaliar.....	21
4.1.2. Professor a Tempo Inteiro .....	28
4.1.3. Lecionação do 1º e 2º ciclo .....	31
4.2. Grupo de Educação Física .....	35
4.2.1. Reuniões do Grupo de Educação Física .....	35
4.2.2. Desporto Escolar.....	39
4.2.3. Promoção e Educação para a Saúde .....	43
4.2.4. Ação de Intervenção .....	44
4.2.5. Torneios .....	46
4.3. Comunidade Escolar .....	46
4.3.1. Projeto de Investigação-Ação.....	47
4.3.2. Direção de Turma.....	53
4.3.3. Cidadania.....	57

5. A Aprendizagem .....	58
6 Bibliografia.....	61

## 1. Introdução

O estágio pedagógico representa uma etapa fundamental da formação inicial, em regime de supervisão, culminando uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um professor de Educação Física (EF) no ensino básico e secundário (Faculdade de Motricidade Humana, 2016). Deste modo, esta etapa de formação tem a particularidade de apresentar um processo de ensino-aprendizagem deveras enriquecedor na medida que me colocou, enquanto professor estagiário, na posição de agente de ensino perante os meus alunos, mas que ao mesmo tempo se apresentou ao longo de todo o ano, enquanto aluno estagiário, como uma etapa de elevado grau de aprendizagem no desenvolvimento das minhas competências.

Este processo contínuo de descoberta diária, tanto em prol da minha formação, como da evolução dos meus alunos, esteve alicerçado num conjunto elevado e diversificado de tomada de decisões baseadas no conhecimento do contexto, no conhecimento dos alunos, no conhecimento dos processos pedagógicos e no conhecimento pedagógico do conteúdo, que a curto, médio e longo prazo procuraram a concretização de objetivos gerais e específicos.

Neste sentido, o presente relatório visa explicar a génese das diferentes etapas vivenciadas procurando apresentar de forma crítica e reflexiva os aspetos com maior impacto e relevância que se organizam numa estrutura que teve início na preparação do estágio e que termina na apresentação deste relatório. Deste modo, começarei por apresentar quais as minhas motivações para a realização deste estágio, bem como a importância que a escolha do grupo de estágio teve na concretização do mesmo.

Posteriormente abordarei o tempo de estágio passado na escola orientando-o segundo dois pontos fundamentais, o contexto e a intervenção. Para a concretização deste propósito terei como ponto de partida a caracterização do contexto, na certeza de que a influência em todas as ações, processos e dinâmicas decorreu em função da especificidade do contexto desde o seu nível macro até ao seu nível micro. Nesta primeira análise descritiva estará patente a influência inerente às especificidades que se me apresentaram desde a escolha do local de estágio e que contemplam particularidades que vão desde o agrupamento de escolas até cada um dos meus alunos, passando pelos diversos departamentos nos quais intervim.

Explanadas as especificidades de cada um dos contextos procurarei fazer uma análise reflexiva sobre os diferentes modos de intervenção para a concretização dos objetivos gerais deste estágio pedagógico, interligando as quatro áreas de atuação do estágio de modo a enfatizar os pontos comuns que fizeram destas minhas intervenções o sustento da minha formação.

Por fim, procurarei refletir sobre o impacto que toda esta etapa da minha formação teve nas minhas conceções e quais as aprendizagens que considero terem contribuído

maioritariamente para a construção do meu perfil docente na certeza de que hoje sou um profissional diferente fruto de todas as vivências que este estágio pedagógico me proporcionou.

## **2. A preparação do estágio**

### **2.1. A minha motivação**

A realização deste estágio pedagógico representou o culminar de uma etapa de formação que se sustentou de forma evidente no ano anterior ao estágio, mas que em grande parte foi influenciada pela minha socialização antecipatória. É durante esta etapa que se dá a aquisição de atitudes e a formação de modos de desempenho de trabalho, bem como a formação de expectativas em relação ao trabalho, resultando, em parte, dos agentes de socialização que assumem um papel preponderante nos comportamentos, atitudes e crenças dos indivíduos (Gomes, Queirós, & Batista, 2014).

Os mesmos autores referem que a escolha da profissão começa muito antes da entrada para o ensino superior e que as experiências prévias, neste caso na prática desportiva, bem como a influência de outros significativos, induzem a processos de valorização de determinados profissionais que, quando associados ao gosto pela área, acabam por ser determinantes na tomada de decisão da profissão futura.

No meu caso específico esta influência também se fez sentir ainda que, numa primeira fase tivesse sucumbido à pressão de uma profissionalização numa área vista pelo meu círculo familiar como tendo maior estatuto social. Ainda assim, o gosto pela prática desportiva estava enraizado fruto de uma prática de atividade desportiva federada da modalidade de andebol durante 8 anos, acompanhada pela vivência familiar da observação de jogos de futebol e da qual resultou a minha formação como treinador de futebol. No entanto, esta formação ao ser direcionada para um contexto específico sem contemplar uma formação de carácter mais pedagógico levou à necessidade de complementar a minha formação com uma licenciatura de Educação Física e Desporto. Este paradigma é corroborado por Rosado e Mesquita (2007) que referem os modelos de formação de treinadores orientados para a aquisição de conhecimentos sobretudo práticos da qual resulte uma abordagem tecnicista, da qual resultem comportamentos fundamentalmente de cariz técnico-metodológico.

Terminada a licenciatura surgiu a possibilidade de iniciar a profissão como monitor de Atividades de Tempos Livres (presentemente designadas com Componente de Apoio à Família) na qual foi possível desenvolver Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) com crianças do pré-escolar e do 1º ciclo de escolaridade. Este aspeto marcou inelutavelmente o desejo de continuar a minha formação na vertente da docência da disciplina de EF.

Segundo Onofre (1996), as crenças com as quais os candidatos à docência iniciam os cursos de formação de professores, têm um papel importante no desempenho futuro da profissão. Os estudantes iniciam a formação de professores com crenças sobre o ensino e estas, muitas vezes, são difíceis de alterar. Assim, abraçar esta etapa da formação inicial, apresentava a necessidade de estar aberto a novas concepções.

## 2.2. A nossa força

O estágio pedagógico constitui-se como o primeiro momento da socialização na profissão docente pelas expectativas, entusiasmo e receios que os estagiários vivenciam, mas também pelo currículo academizante da instituição de formação (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012). Deste modo, as escolhas inerentes à definição do estágio possibilitavam a conjugação de fatores como a escola, o orientador e o grupo de estágio. Na impossibilidade de conjugar todas as pretensões, a decisão de escolher o orientador universitário e o grupo de estágio (GE) foram os pilares que sustentaram toda esta etapa.

De modo a que a nossa intervenção fosse capaz de promover um adequado e eficiente processo de aprendizagem aos alunos, a orientação por parte do professor orientador universitário tornava-se essencial para usufruirmos de condições propícias ao desenvolvimento das nossas capacidades e competências (Alarcão & Tavares, 1987). Nesta medida procurámos um perfil de orientação com indubitável conhecimento pedagógico do conteúdo aliado a um importante conhecimento científico. Face ao papel que o orientador universitário teve ao longo de todo este processo, a sua escolha revelou ter sido fundamental para o desenvolvimento de competências que foram dando resposta aos desafios inerentes ao estágio e que foram ao encontro das expectativas inicialmente criadas.

Já no que se refere ao GE, conforme já referido, a escolha dos elementos que o compuseram representou um imperativo do qual nenhum dos três, em momento algum, estaria disposto a abdicar. Certo de que este seria um ano de superação contínua era imprescindível ter ao meu lado não apenas dois colegas com o mesmo propósito de formação, mas também dois amigos com os quais saberia que poderia enfrentar qualquer dificuldade como sendo apenas um pequeno obstáculo.

Marcon, Graça & Nascimento (2011) referem que um dos caminhos mais rápidos e objetivos para a construção de interpretações positivas sobre as práticas pedagógicas é convencer os futuros professores de EF de que lhes é mais vantajoso compartilhar as suas dificuldades com os colegas que estão na mesma situação que eles e com os professores-formadores do que com pessoas alheias a esse contexto e de que o ambiente da formação inicial proporciona o momento e o local mais apropriados para que as dificuldades, os medos e as

incertezas aflorem e sejam trabalhados. Os mesmos autores enfatizam a importância de que os futuros professores se exponham de diferentes maneiras, através do diálogo com os seus pares, de trocarem ideias e de participarem ativamente em debates no seio dos diversos grupos. Este aspeto foi por demais evidente no trabalho colaborativo desenvolvido no seio do grupo não só no modo como observámos e debatemos cada uma das nossas aulas de modo a identificar situações desde a gestão da aula, clima relacional, instrução, disciplina e aplicação de diversos estilos de ensino que pudessem servir de aprendizagem para todo o grupo, mas também no modo como procurámos intervir no seio da comunidade escolar.

Perrenoud (2000) refere que trabalhar em equipa, é uma questão de competência e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional. A coesão na procura de um objetivo comum ao grupo enfatizou as lacunas e as potencialidades de cada um dos elementos de modo a que as competências de cada um pudessem sair reforçadas. Um dos exemplos mais evidentes deste ponto foi a prioridade na formação da matéria da dança. A necessidade conjunta de aprimorar a nossa intervenção no ensino desta matéria fez com que recorrêssemos a técnicas de formação através do treino prático num modelo de ensaio que se revelou fundamental para que cada um suprisse esta lacuna.

Sendo o estágio pedagógico o momento ideal para colocar em prática a autoeficácia de cada um, importa refletir sobre a Teoria Cognitiva Social de Bandura citada por Martins, Onofre & Costa (2014) que refere a autoeficácia como a crença do indivíduo nas suas capacidades para levar a efeito determinadas atividades com um dado nível de performance, sendo essa mesma autoeficácia capaz de influenciar a sua capacidade, determinação, esforço e motivação durante a atividade de ensino, a verdade é que em diversos momentos a autoeficácia do grupo foi imprescindível para minimizar os momentos de maior dificuldade e dúvida.

O conhecimento prévio que tínhamos de cada um facilitou de forma evidente o trabalho conjunto a desenvolver na comunidade escolar na medida que conhecíamos plenamente qual o melhor contributo que cada um poderia dar na certeza que a eficácia do grupo representaria sempre o sucesso de cada um de nós.

Sendo indubitável a importância de trabalhar em grupo é fundamental que a formação estimule a articulação entre investigadores, formadores e professores, para que os futuros docentes sejam práticos capazes de refletir, investigar e produzir saberes referenciados à sua ação educativa (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012). Ainda que a escolha da escola resultasse da conjugação dos fatores acima enumerados, a realidade é que o papel do orientador cooperante de escola não deve, nem pode ser minimizado, sobretudo porque a sua supervisão se iniciou ainda antes de ter início o ano letivo.

Sendo o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o futuro professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, a sua ação perspetiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem

do futuro professor uma influência direta e indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (Alarcão & Tavares, 2003).

De facto, é imperativo pensar na unidade do grupo também pela ação direta do orientador cooperante de escola na medida em que pautou a sua supervisão por uma autonomia para descobrir e aprender, mas sempre com o propósito implícito de promover uma reflexão que fez incidir cada ação a um objetivo. Deste modo as ações de planeamento, condução e avaliação procuraram balizaram-se sempre pela busca de objetivos bem delineados na certeza que essa seria uma das perguntas do orientador nas conferências pós aula. O orientador cooperante de escola, pela experiência que agrega resultante do trabalho de supervisão com outros estagiários, foi também ele um elemento catalisador da autoeficácia do GE.

Face ao exposto é inevitável reforçar que a aposta na força do grupo, tendo sido a primeira decisão tomada antes do estágio, foi a mais acertada. Um GE em que o todo foi muitas vezes largamente superior à soma de todas as partes.

### **3. O Contexto**

A escolha do Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire (AEBF), na Pontinha, como local para a realização do meu estágio pedagógico foi fruto da pretensão conjunta de contemplar os dois fatores anteriormente expostos, um GE previamente definido e a escolha do professor orientador universitário. O cumprimento destes pressupostos previamente estabelecidos trouxeram a necessidade de eu diluir diversos estereótipos previamente concebidos e que resultavam do facto de a escola de estágio se localizar no concelho onde resido. Este facto levou a que tivesse que imergir num contexto que durante anos fui “conhecendo” pelos casos maioritariamente depreciativos e marcadamente negativos.

De acordo com Marcon (2013) quanto maior for a proximidade e o conhecimento sobre o contexto de vida dos alunos, das suas comunidades e do ambiente escolar maior será o número de elementos de que disporão os futuros professores tanto para planear, implementar e gerir as suas práticas pedagógicas, como para alcançar distintos objetivos, quer seja da disciplina de EF para com os alunos, quer seja dos alunos para com as aulas de EF.

Também Shulman (1987) aborda a importância do conhecimento do contexto estruturando-o em três âmbitos diferentes. Para o autor, a atuação do professor dá-se desde o trabalho com os alunos, individualmente, em grupos ou com toda a turma, passa pela administração e gestão escolar e alcança as particularidades sociais e culturais da comunidade onde se inserem a escola e os alunos. Parece assim inevitável que, na análise isolada de quaisquer desses três âmbitos do conhecimento do contexto, acabem por emergir também os demais, na medida que todos se relacionam intrinsecamente no sentido de complementar a individualidade do contexto de vida de cada aluno, de cada escola e de cada comunidade.

Este aspeto fez sobressair a importância de aprofundar o meu conhecimento sobre o contexto específico da realidade que me esperava de modo a poder fazer parte dela sem qualquer tipo de preconceito, mas sobretudo fortalecido de uma aprendizagem que se constituísse como um instrumento válido no meu dia-a-dia na escola.

Neste sentido, seguidamente incidirei a minha reflexão nos diferentes contextos que considero terem tido um papel fundamental nas minhas aprendizagens.

### 3.1. A Comunidade

O AEBF localiza-se na freguesia da Pontinha. Esta freguesia existe desde 1984, por desagregação à de Odivelas, com uma área de cerca de 4,7 km<sup>2</sup>, confina a Norte com o concelho de Odivelas, a Poente com da Amadora e a Sul com o de Lisboa, constituindo-se como a segunda maior freguesia do concelho de Odivelas, com cerca de 23041 habitantes, distribuídos por 20 bairros. Com a reorganização administrativa a freguesia da Pontinha passou a integrar a União de Freguesias Pontinha e Famões desde 2012 (Agrupamento de Escolas de Odivelas, nº1, 2014).

Nesta freguesia verifica-se a existência de várias áreas urbanas de génese ilegal, com habitação de baixa qualidade, sem as infraestruturas de apoio cultural e social, direcionada para o arrendamento a famílias de baixo rendimento e oriundas de países estrangeiros, assumindo assim características de uma área dormitório (Agrupamento de Escolas de Odivelas, nº1, 2014). Em virtude desta especificidade socioeconómica este mesmo relatório refere que cerca de 50% dos alunos são subsidiados, estando 36,5% abrangidos pelo escalão A e 12,8% abrangidos pelo escalão B.

A população que frequenta o AEBF é sobretudo da freguesia da Pontinha provenientes de agregados familiares com profissões no âmbito do sector terciário, como o caso do comércio (42%), serviços (39%), indústria (12%) e construção (7%), reforçando assim, o estatuto atribuído pelo Projeto Educativo de Escola (PEE), como famílias de baixo rendimento económico (Agrupamento de Escolas de Odivelas, nº1, 2014).

Sendo esta uma particularidade que *à priori* já esperava encontrar, procurei desde muito cedo estar atento a casos de alunos com maiores carências que pudesse ter na minha turma. Infelizmente, tais necessidades refletiram-se na minha disciplina, já que estava imposto pelo Grupo de Educação Física (GEF) a obrigatoriedade de os alunos adquirirem a t-shirt da escola para utilizarem nas aulas de EF e sapatilhas de ginástica para utilizarem num dos espaços de aula. Conjugando as dificuldades apresentadas por um trio de alunos em cumprir as definições do GEF e o conhecimento que tive numa fase inicial do estágio das suas vivências familiares, infelizmente muito indesejáveis para qualquer jovem da sua idade, tomei a iniciativa de abordar



esses alunos, em conversas particulares, predispondo-me a ajudar no que pudesse. Assim, com o seu consentimento, ofertei esses alunos com o material acima referido. Ainda que esta decisão possa encetar um caminho difícil de percorrer, considero ser ainda mais difícil ter um aluno do 5º ano que para cumprir os regulamentos impostos utiliza umas sapatilhas que já não lhe servem com o calcanhar da sapatilha cortado, a fazer de chinelo e a ser alvo de risadas constantes por parte dos colegas cada vez que a sapatilha salta.

Outra das particularidades em que o contexto socioeconómico da comunidade em que os meus alunos estão inseridos se fez notar relaciona-se com os hábitos alimentares nomeadamente por se apresentarem muitas vezes na primeira aula da manhã sem terem comido nada. Este facto fez com que tivesse sempre no cacifo umas bolachas de prevenção para qualquer necessidade.

Deste modo, tenho que enfatizar a minha perceção de que as competências docentes do professor de EF vão muito para lá dos conteúdos a lecionar na disciplina. A particularidade de as nossas aulas se desenvolverem fora do contexto de sala promovem condições para que os alunos se revelem muito mais. Não querendo desaproveitar esta particularidade procurei ter sempre uma atitude de ouvinte e de dinamizador motivacional para que os alunos pudessem também eles terem uma palavra de conforto, sentirem que alguém se preocupa com eles e sentirem que se podem superar nas adversidades para poderem aspirar a terem um futuro melhor.

### 3.2. A Escola

Enquanto entidades prestadoras de um serviço público, as escolas agregam a conceptualização de que a sua eficácia depende dos níveis de iniciativa, bem como da autonomia escolar para a contextualização e adequação do PEE à comunidade em que a escola está inserida. Neste quadro, o Ministério da Educação e da Ciência reconhece a importância da atribuição de uma maior flexibilidade na gestão do currículo às escolas com contrato de autonomia, conferindo a estas unidades orgânicas uma maior capacidade em adotarem processos de gestão flexível do currículo adequados aos seus projetos educativos e curriculares (Portaria nº 44/2014, de 20 de fevereiro).

Deste modo, conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, é sustentar a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade (Decreto de Lei 55/2018, de 6 de julho).

A autonomia da escola passa, assim, pela capacidade de esta criar uma identidade própria em função da comunidade educativa e do meio envolvente. A construção da autonomia de cada escola está a cargo dos órgãos de administração e gestão escolar.

Neste sentido, o PEE estabelece que o trabalho colaborativo deve ser uma prática sistemática entre todos os membros da comunidade educativa na identificação dos problemas e delineamento de ações de melhoria reguladoras de processos e resultados de modo a cumprir a missão de formar cidadãos capazes de edificarem uma sociedade cada vez mais justa e solidária. A escola, enquanto organização educativa e formativa, construtora de conhecimento, pretende prestar um serviço público de educação e formação de qualidade, respondendo aos projetos de vida de cada um. Tendo por base esta visão, a finalidade do PEE é (Re)construir uma escola para todos, com todos (Agrupamento de Escolas de Odivelas, nº1, 2014).

O AEBF é constituído pelo Jardim de Infância Gil Eanes, pela Escola Básica (EB) Casal da Serra, pela EB Dr. Mário Madeira, pela EB Mello Falcão, pela EB Quinta da Condessa, pela EB Quinta da Paiã, pela EB Serra da Luz, pela EB do Vale Grande, pela Escola Básica da Pontinha (EBP) e pela Escola Secundária Braamcamp Freire (ESBF).

Este agrupamento garante uma oferta educativa variada, em primeiro lugar assegurando uma cobertura das necessidades da comunidade, desde a educação pré-escolar ao 12º ano de escolaridade. Em segundo lugar, diversificando segundo critérios anualmente definidos quais os caminhos de estudo, de acordo com as expectativas dos alunos e do meio envolvente. Assim, no 2º e 3º ciclos e no ensino secundário, a par do ensino regular, existe também uma oferta que procura dar resposta às lacunas detetadas, desinteresse e insucesso escolar que passa pela criação de turmas com Projetos Curriculares Alternativos, Currículo Específico Individual, Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Cursos Educação e Formação de Jovens, Cursos Profissionais e Cursos Vocacionais (Agrupamento de Escolas de Odivelas, nº1, 2014).

A ESBF na qual o estágio pedagógico foi realizado, apresenta-se como estabelecimento de ensino que alberga o maior número de alunos da freguesia da Pontinha distribuídos por perto de 50 turmas entre o 3º ciclo, o ensino secundário regular, o programa integrado de educação e formação e o ensino secundário profissional. Sendo uma escola com elevado número de alunos não é de estranhar, também em função do enquadramento geográfico, que a escola contemple alunos de aproximadamente 24 nacionalidades.

No que diz respeito aos recursos humanos, segundo o PEE, o AEBF é composto por 255 docentes, (54 homens e 201 mulheres) apoiados por um corpo não docente composto por 85 assistentes/técnicos (5 homens e 80 mulheres) (Agrupamento de Escolas de Odivelas, nº1, 2014).

Edificada em 1986 e requalificada em 2012 no âmbito do programa da Parque Escolar a ESBF é constituída por um bloco que teve como base de construção quatro blocos já existentes e a construção de uma nova ala.

A escola tem ainda ao serviço da comunidade escolar um total de mais de 50 salas de aula de cariz geral e específico (e.g. informática, artes, eletrotecnia), laboratórios, biblioteca escolar e centro de recursos, sala de professores, sala de diretores de turma, gabinetes de atendimento aos encarregados de educação, secretaria e respetivos gabinetes de apoio e serviços, reprografia e loja escolar, auditório, bufete, cozinha, refeitório, gabinete de direção e de trabalho, sala de exposições e museu, gabinetes de serviços de apoio (e.g. educação especial, gabinete de conflitos, terapia), sala das assistentes operacionais, gabinete de apoio social e sala de reuniões.

No que diz respeito aos recursos espaciais destinados à lecionação das aulas de EF, a escola tem ao dispor dos alunos e dos professores dois espaços interiores, pavilhão (G) e a sala de ginástica (SG) e dois exteriores, campo (C1) e um espaço improvisado pelo GEF, contíguo a este (C2). Apesar dos espaços interiores apresentarem boas condições para a prática, o pavilhão não tem as dimensões regulamentares para algumas modalidades dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Importa evidenciar que estes quatro espaços apresentam diferentes possibilidades de polivalência, característica essa que esteve na base de diversas decisões tomadas ao longo do ano letivo.

### 3.3. O Grupo de Educação Física

Estando qualquer processo curricular assente no valor educativo das diferentes disciplinas que compõem o currículo dos alunos, cabe aos diferentes departamentos curriculares assegurar a organização das orientações curriculares e dos programas de estudo definidos ao nível nacional, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos para cada ano de escolaridade e para cada ciclo de ensino à situação concreta da escola.

O Departamento Curricular de Expressões (DCE) é a estrutura representativa das áreas disciplinares relativas aos grupos de recrutamento de Artes Visuais (Grupo 600), Educação Física (Grupo 620), Educação Tecnológica (Grupo 530) e Ensino Especial (Grupo 910). O DCE é representado no Conselho Pedagógico pelo seu coordenador que neste caso concreto tinha a particularidade de ser o orientador cooperante de escola. O desempenho de funções variadas pelos diferentes professores do grupo é um indicador positivo quanto à sua participação no meio escolar. Brás e Monteiro (1998) referem que a procura de funções de participação nos órgãos de gestão e a conquista de posições de liderança em departamentos ou conselhos de diretores turma devem constituir-se como um dos objetivos a perseguir para a afirmação do grupo no seio da instituição escolar.

Apesar deste aspeto relevante, a verdade é que a força deste DCE, representativo da única disciplina, juntamente com o Português, faz parte do currículo dos alunos ao longo de todo o seu

percurso escolar obrigatório, nem sempre se fez sentir no Conselho Pedagógico (CP), advindo daí algumas decisões com influência direta nas atividades do GEF.

Do meu porto de vista, o GEF sai fragilizado pela falta de legitimação que a disciplina enfrenta neste momento face às restantes disciplinas que compõem o currículo escolar, fruto não só de a disciplina ter passado por um período temporal em que não contava para a média final dos alunos, mas também, evidente nas reuniões do GEF, pelo acomodar nas suas funções de alguns docentes de EF.

Brás & Monteiro (1998) reforçam esta ideia quando afirmam caber ao trabalho do GEF uma importância essencial na construção das dinâmicas, das ações e da estratégia que garantam o compromisso que enquadre e oriente para os mesmos objetivos as diferentes sinergias, ações e decisões de cada professor potencializando-as. Os mesmos autores reforçam esta ideia apontado o trabalho de equipa como a metodologia necessária à construção de objetivos comuns ao conjunto de professores que constituem o GEF.

Assumindo esta perspetiva colaborativa o GEF demonstrou uma constante preocupação em disponibilizar diversos documentos como o Plano Anual de Atividades (PAA), o guião para a primeira aula, o mapa das rotações dos espaços e grelhas de observação de diversas matérias, ainda que, carecesse de protocolos essenciais para uniformizar todo o processo relativo à leção das aulas e que alguns documentos nos tenham chegado tardiamente.

O GEF é composto por vinte docentes, dos quais nove são da ESBF, cinco são da EBP, três estagiários da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) e três estagiários da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

Face à diversidade na composição do GEF importa refletir dois aspetos importantes. O primeiro está relacionado com a divisão entre as concessões dos professores da ESBF e os da EBP. A perceção que tive ao longo das diversas reuniões foi a de estarmos perante duas escolas completamente distintas onde não senti haver uma linha orientadora em toda a extensão das matérias tendo isso levado inclusive a que tivessem sido estipuladas matérias prioritárias por ano letivo de modo a garantir que os alunos passavam por todas as matérias ao longo do seu percurso escolar. O segundo aspeto está relacionado com o facto de o GEF englobar professores já com muitos anos de serviço, com rotinas já estabelecidas e habituados a acolher professores estagiários, que chegam com uma visão construtiva assente na formação anterior ao estágio que leva a contrapor diversas conceções do GEF, mas cujo a concretização esbarra no estatuto e conforto dos professores que de forma efetiva constituem o grupo.

No entanto, apesar do ponto anteriormente exposto, é fundamental destacar a forma como o GEF nos acolheu e como diversos professores se foram manifestando disponíveis para nos ajudar neste percurso, enfatizando assim a importância da comunidade de práticos que o estagiário encontra na escola, o clima de trabalho e o nível de cooperação docente, o apoio dos

pares e a disponibilização de materiais, o trabalho individual e o de equipa (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Enquanto elemento deste GEF, não restringi a minha participação apenas à vertente letiva. Como resposta ao previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo de que as atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral dos alunos (Ministério da Educação e da Ciência, 2017), o projeto do Desporto Escolar (DE) apresenta-se com a missão de estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (Ministério da Educação e da Ciência, 2017).

O AEBF tem para oferecer aos alunos dois níveis de atividades de desenvolvimento desportivo que constam no Programa do Desporto Escolar de 2017-2021:

*“Atividades de nível I – Conjunto de atividades organizadas pelos Clubes do Desporto Escolar que poderão envolver outros agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. São atividades que constam no PAA através da criação de torneios, “dia aberto da modalidade”, entre outras com o intuito de alargar os conteúdos curriculares da disciplina de EF, em que o grupo é a referência para a participação dos alunos” (Ministério da Educação e da Ciência, 2017).*

*“Atividades de nível II – Implicam a participação regular em treinos e competições tendo em vista a melhoria contínua do desempenho desportivo. Referem-se às atividades desportivas competitivas da operacionalização do DE, que estão organizados por escalão/género ou num único escalão que e participam em competições interescolas” (Ministério da Educação e da Ciência, 2017).*

A ESBF, visando flexibilizar a oferta desportiva, tinha ao dispor dos alunos quatro núcleos de DE, andebol (masculino e feminino), voleibol (feminino), badminton (misto) e golfe (misto) dinamizados pelos professores efetivos do GEF coadjuvados pelos estagiários.

A escolha do núcleo no qual desenvolvi a minha participação esteve assente em dois fatores. Por um lado a oportunidade de desenvolver competências numa modalidade individual já que sempre estive ligado a modalidades coletivas, por outro poder ter como professor responsável o orientador cooperante de escola do núcleo da ULHT, na certeza que isso também se poderia constituir como sendo benéfico, tanto pela competência como pela personalidade que este professor cedo demonstrou. Deste modo integrei o núcleo de badminton, núcleo esse já com alguns anos de existência e com resultados bastante positivos. Este núcleo começou por desenvolver os seus treinos à quinta-feira das 13:30 às 15:00, mas no final do 1º período, por deliberação do CP, houve necessidade de todos os núcleos do DE alterarem os seus treinos

para um horário após o término das aulas o que viria a ter consequências bastante negativas na participação e no planeamento deste núcleo específico.

### 3.4. Os alunos

A escolha das turmas a serem lecionadas por cada um dos elementos do grupo de estágio foi um processo bastante rápido baseado no horário de cada uma delas. O facto de serem as três turmas do 9º ano por um lado não possibilitou o contacto com diferentes ciclos de ensino, mas por outro lado possibilitou que estivéssemos os três balizados com os mesmos propósitos. Apesar de ter sido uma escolha aleatória no que diz respeito às características específicas de cada turma, a realidade é que a turma que assumi se revelou um desafio enorme e extremamente gratificante.

O conhecimento que fui tendo da turma baseou-se em quatro pontos importantes e complementares de recolha de informação, a diretora de turma (DT), a ficha de caracterização do aluno, o estudo de turma e a relação diária formal e informal. Ao abranger diversas formas de recolha de informação, muni-me de ferramentas importantes que me ajudaram a compreender melhor características peculiares dos alunos como os seus dados biográficos, o seu agregado familiar, as suas disciplinas preferidas, as suas perspetivas futuras, o modo como ocupam os seus tempos livres ou a sua visão da disciplina de EF.

A minha turma era inicialmente composta por vinte e dois alunos aos quais foram subtraídos dois alunos que foram transferidos. Dos vinte alunos que compuseram a turma, quinze eram rapazes e nove eram raparigas com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos perfazendo uma média de idades que não chegava aos quinze anos. A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa (quinze alunos) registando-se a presença de um aluno de nacionalidade são-tomense, dois alunos de nacionalidade angolana, uma aluna de nacionalidade romena e um aluno de nacionalidade moldava, todos eles já há vários anos a viverem em Portugal. A turma era maioritariamente constituída por alunos que transitaram da turma do 8º ano aos quais se juntaram quatro alunos repetentes. Esses quatro alunos foram, de um modo geral, bem integrados pela turma registando-se apenas um aluno que sempre foi visto como controverso, muito pelas suas constantes intervenções em contexto de sala que muitas vezes perturbam o normal funcionamento da aula. Por um lado, essas intervenções eram vistas como momentos divertidos por alguns alunos, mas ao mesmo tempo recriminadas por outros.

O agregado familiar de onze dos alunos da turma era composto por quatro ou mais elementos sendo que apenas metade dos alunos viviam conjuntamente com o pai e a mãe. Magnuson e Berger (2009) referem que o bom comportamento dos alunos poderá ser explicado através deste facto, uma vez que a estabilidade parental se apresenta como sendo um bom presságio para que o adolescente não tenha problemas de comportamento. Há a destacar casos

de abandono parental de um dos progenitores ou até mesmo dos dois. Se atendermos à faixa etária dos alunos, este contexto familiar ajuda a perceber de modo evidente alguns comportamentos de maior revolta, desleixo e impulsividade que se foram manifestando ao longo do ano e que mereceram da minha parte uma atenção mais focada.

No que diz respeito a problemas de saúde que pudessem condicionar a participação nas aulas de EF, a turma tinha um aluno com problemas cardíacos, uma aluna com anemia e dois alunos com asma. Ao longo de todo o ano letivo apenas uma das alunas com asma se mostrou reticente em efetuar algumas tarefas de aula com a justificação de que poderia ter um ataque de asma. Nenhum dos outros alunos, em momento algum, viu nos seus problemas de saúde um impeditivo para participar nas aulas sendo que na perspetiva dos rapazes estas até eram reconhecidas como benéficas.

Relativamente ao percurso escolar dos alunos, a turma era composta apenas por seis alunos sem qualquer retenção. Este fator não pode ser dissociado da frequência com que a turma apresentava comportamentos que perturbavam o normal funcionamento das aulas patentes sobretudo na facilidade com que os alunos estabeleciam conversas entre si. De um modo geral a turma também apresentava poucas rotinas de estudo, evidenciadas no elevado número de níveis insatisfatórios de alguns alunos, registando-se com frequência casos de disciplinas em que mais de metade dos alunos tem nível inferior a 3. Quanto ao percurso escolar pretendido apenas três alunos manifestavam interesse em enveredar pelo ensino superior. Este indicador era revelador da falta de ambição com que a maioria dos alunos da turma era frequentemente caracterizada, o que talvez possa ser explicado com o meio socioeconómico a que os alunos pertencem.

De um modo geral, a atitude dos alunos face à escola e às diferentes disciplinas esteve diretamente relacionada com os seus interesses sendo a motivação mais evidente quando os alunos realizavam apenas aquilo que mais lhes agrada.

Quando se incide a caracterização da turma face à disciplina de EF percebe-se que o ponto anteriormente referido foi benéfico para a maioria das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina visto que esta se apresentava como a disciplina preferida de mais de metade da turma (doze alunos). Esta preferência pela disciplina de EF assume maior importância por ser o único momento de prática de atividade física para mais de metade dos alunos. Dos seis alunos com prática regular, dois tinham uma prática não organizada, um praticava basquetebol, dois praticavam futsal e um praticava natação e futebol. Há a registar que apenas um dos alunos participava nas atividades do DE pertencendo ao núcleo de Andebol masculino.

Ainda que alguns alunos tivessem parte do seu tempo não letivo ocupado quer pelo apoio ao estudo na escola, quer por explicações fora da escola, a maioria dos alunos dedicava o seu tempo livre a estar com os amigos. De acordo com Seabra, Mendonça, Thomis, Peters & Maia (2007), as crianças e adolescentes, para poderem ter acesso a atividades desportivas fora da

escola (e.g. clubes, piscinas, ginásios) e aos equipamentos necessários para a prática dessas atividades, necessitam de suporte social e económico, algo que manifestamente não se verifica na maioria dos alunos da turma.

A preferência dos alunos não pode ser dissociada do sucesso que os alunos vão apresentando nesta disciplina. A análise dos dados relativos à nota do ano anterior demonstrou que a turma apresentava metade dos alunos com nota 4, enquanto a outra metade se apresenta com um nível inferior. Apenas uma aluna obteve nota 2 sendo uma das repetentes.

Face à quase totalidade de alunos com nota positiva na disciplina, não era de estranhar que se tenha registado um número elevado de alunos que classificaram com positiva (dezasseis alunos) a sua experiência com a disciplina. Apenas a aluna com nota negativa classificou a sua experiência como negativa, enquanto três alunos se demonstram indiferentes à disciplina.

A maioria dos alunos motiva-se perante a disciplina pela oportunidade de ter aulas práticas que lhes proporcionam atividade física e contemplam matérias ou modalidades que são do seu agrado. Já no que diz respeito aos aspetos que desmotivam os alunos, verificou-se que as matérias que estes menos gostam e o facto de ser uma disciplina que proporciona uma atividade física que muitos alunos não têm em nenhum outro contexto são os pontos mais visados. Este indicador fazia antever uma turma motivada para as aulas de EF, mas com características muito específicas que pareciam denotar pouca receptividade a atividades que os colocassem fora da zona de conforto.

Para além das informações relativas à perceção que os alunos tinham da disciplina de EF, outro dos aspetos fundamentais deste processo de conhecimento foi a possibilidade de conhecer as possíveis interações e relações afetivas entre os alunos em diferentes domínios através de um estudo sociométrico.

Para este estudo foi aplicado um questionário aos alunos de modo a aferir as relações afetivas em três dimensões distintas, mas complementares no ambiente escolar em que os alunos se inserem: afetiva, educativa e lúdico desportiva. Os resultados obtidos foram posteriormente tratados simultaneamente com recurso a uma matriz sociométrica e ao *software GroupDynamics* de modo a sustentar e conferir maior fiabilidade à análise dos dados obtidos.

Rosado e Ferreira (2011) referem que as relações entre os estudantes podem influenciar, muito significativamente, o ambiente de aprendizagem. As relações interpares podem ser percebidas como hostis ou amigáveis, bem como competitivas ou colaborativas, devendo os professores, procurar desenhar ambientes onde as relações entre os estudantes envolvam comunicação efetiva e interações amigáveis com baixos níveis de conflitualidade e obstrução.

A análise das relações interpares dos alunos possibilitou verificar que a turma era constituída por vários subgrupos. Este aspeto foi bastante evidente nas primeiras aulas já que foram notórios alguns conflitos entre os alunos quando estes eram estimulados a trabalhar em grupo. Importa também destacar a exclusão de um aluno perante os seus pares, indicador este



difícil de observar uma vez que o aluno também parecia estar incluído num dos subgrupos. No entanto, esta exclusão viria a refletir-se e a ser foco da minha atenção aquando da formação de grupos de trabalho.

Conhecer os alunos como o maior detalhe possível, permitiu estar muitas vezes um passo à frente e orientar inúmeras ações e decisões ao nível dos diferentes tipos de intervenção a curto, médio e longo prazo durante o estágio, consciente que todo este processo não foi estanque, mas sim passível de ser alterado a cada acontecimento diário de qualquer dos alunos.

## **4. A Intervenção**

Sendo o estágio pedagógico um meio fundamental de perspetivar o espaço da aula, da escola e da comunidade como um campo de intervenção social e de formação da cidadania democrática (Faculdade de Motricidade Humana, 2016), importa refletir sobre a forma como vivenciei diariamente esta etapa da minha formação enquanto interveniente direto com um papel diferenciado nos vários níveis da comunidade educativa.

### **4.1. Educação Física**

Ao longo deste ano de estágio pedagógico, as minhas intervenções na ESBF conheceram diferentes níveis de envolvimento que se coadunaram com os diferentes objetivos a atingir. Uma vez que a experiência prática em contexto real durante a formação inicial se assume como determinante para os futuros professores (Martins, Onofre, & Costa, 2014) pensar na figura do professor é também pensar de forma imediata no papel que este assume no desenvolvimento do seu maior recurso, os alunos. De facto, também para mim a turma que me foi atribuída foi o grande foco de todo o trabalho prático desenvolvido sobretudo enquanto docente de EF.

A minha intervenção no que diz respeito à disciplina esteve centrada maioritariamente na minha turma do 9º ano, mas sendo este um ano de formação pedagógica também tive a possibilidade de intervir diretamente na promoção de aprendizagens com turmas dos quatro ciclos de ensino. Esta diferenciação dos ciclos de ensino foi um dos fatores enriquecedores deste processo formativo.

#### **4.1.1. Turma**

As aulas de EF constituíram-se como a principal forma de intervenção na escola permitindo assim concretizar uma formação específica para a docência desta disciplina. Pensar no tempo passado com os alunos implica recordar quase cem aulas de EF distribuídas semanalmente por

dois dias. Uma aula de 45 minutos à terça-feira e uma aula de 90 minutos à sexta-feira. Esta distribuição ainda que assuma os pressupostos dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) do tempo mínimo de 135 minutos em dias não consecutivos por motivos que se prendem, entre outros, com a aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da Aptidão Física (ApF) na perspetiva da saúde (Ministério da Educação, 2001) não permite a sua distribuição em três sessões de 45 minutos possibilitando assim uma prática mais distribuída de uma disciplina que para a maioria dos alunos da turma se apresentava como a única prática de atividade física. Esta particularidade ganha maior relevância dado que as recomendações da Organização Mundial de Saúde (2017) referem que crianças e adolescentes, com idades entre 5 e 17 anos, devem ter uma prática de 60 minutos diários de atividade física com intensidade moderada a vigorosa. Da mesma forma, os PNEF, mencionam que a condição ideal para se obterem efeitos ao nível da melhoria da ApF seria a prática diária de atividade física.

Sendo esta uma turma que, na sua maioria, já tinha tido um professor estagiário, sabia que as minhas intervenções estariam constantemente sujeitas a comparações com o professor anterior. Por esse motivo sabendo da importância da primeira aula procurei passar aos alunos uma postura segura e confiante dando ênfase à minha formação desportiva e académica que no meu entender ajudariam a estabelecer com os alunos uma relação de respeito, mas ao mesmo tempo de confiança nas minhas capacidades. Dessa aula resultou desde logo uma proximidade com um dos alunos que pertencia ao núcleo do DE de andebol e que se viria a revelar ao longo do ano como um aluno bastante problemático, mas sempre fora do contexto da disciplina de EF, chegando a haver dias em que esse mesmo aluno só marcava presença na aula de EF.

De modo a tornar este primeiro contacto estimulante e motivador optei por intercalar as minhas intervenções com as intervenções dos alunos por forma a estabelecer desde logo uma relação baseada no diálogo mútuo. Dado que o GEF definiu a primeira semana como sendo de apresentações defini a segunda aula em sala para o preenchimento das fichas de caracterização dos alunos e para o registo dos seus dados antropométricos.

#### 4.1.1.1. Avaliar para Planear

Quebrada a barreira do primeiro contacto com a turma foi tempo de passar da teoria à prática. Assim, as aulas práticas iniciaram-se com a Avaliação Inicial (AI) que se apresentava com elevada importância por permite ao professor conhecer os seus alunos, tentar criar um bom clima de aula, identificar os alunos críticos, avaliar o nível inicial em que se encontram os alunos, recolher dados para a construção das próximas etapas de aprendizagem, identificar os aspetos críticos de cada matéria e recolher dados para a formação de grupos (Carvalho, 1994).

A etapa da AI representou um choque com a realidade em que foi necessário tomar diversas decisões tanto individuais, como de núcleo. Neste período foi bastante importante o

papel do professor orientador cooperante no esclarecimento das dúvidas quase sequenciais que iam surgindo.

A conceção da AI foi um ponto marcante para a organização de toda a etapa. Ainda que os PNEF façam menção a um período relativamente alargado de 4 ou 5 semanas para que o professor se aperceba da forma como os alunos aprendem, do modo como se situam em relação ao programa previsto para o ano de escolaridade e das suas possibilidades de desenvolvimento (Ministério da Educação, 2001), a realidade é que a minha avaliação decorreu durante 7 semanas. Na base desta decisão estiveram o mapa de rotação de espaço e a quantidade de matérias a avaliar.

Uma vez que a rotação era semanal a definição deste período temporal garantia que passasse pelos espaços duas vezes prevendo assim que o diagnóstico efetuado fosse mais realista. No momento esta revelou ter sido uma boa opção, na medida que aquando da segunda passagem por cada espaço me pude focar nos alunos intermédios que me deixavam maior dúvida, ou seja, se facilmente observava os que se destacavam pela positiva ou pela negativa, já os outros ficavam num espaço incógnito. Mendes, Clemente, Rocha & Damásio (2012), referem que o treino da observação deve ser privilegiado desde o início da formação pedagógica e também por isso o facto de observar as aulas dos meus colegas também possibilitou que fosse desenvolvendo competências de observação já que passávamos as aulas a observar, avaliar e refletir no que se baseava essa avaliação. Para o futuro fica a aprendizagem sobre o número de matérias avaliadas e a incapacidade de potenciar a polivalência dos espaços. Apesar de procurar promover uma organização assente em aulas politemáticas a realidade é que não potencieei cada espaço. Este aspeto só se tornou evidente aquando do planeamento das restantes etapas.

Parte da dificuldade acima apresentada resultou da ausência de um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) que contemplasse as Atividades Físicas Desportivas (AFD) e que garantisse uma linha orientadora para esse primeiro momento de atividade prática do estágio. Roldão & Ferro (2015) referem que é de extrema importância a construção de práticas avaliativas coerentes que possibilitem a utilização da avaliação como suporte de todas as decisões que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos. A ausência de um documento orientador que suportasse algumas das minhas decisões, algumas delas envoltas numa carência de conhecimento prático enfatizaram as dificuldades nesta etapa.

Esta dificuldade foi para mim mais evidente na maioria dos JDC, em que os alunos correm em sentidos opostos e existe uma tendência inicial em seguir a bola, pelo que procurei observar os alunos quer em situação de jogo quer em situação de exercício. Apesar do estudo prévio dos principais indicadores para o nível introdutório com vista a avaliação dos alunos nas AFD, fazendo uma retrospectiva sinto que esta etapa poderia ter sido mais fácil se o GE se tivesse munido de instrumentos de observação com maior antecedência. A constatar este facto está a operacionalização da avaliação da área da ApF que decorreu com bastante naturalidade, não só

por ser uma observação sem juízo de valor, mas também porque pudemos perceber atempadamente através do PAI da ApF quais as condições de realização e os critérios a ter em conta para cada exercício que compunha a bateria de testes.

Como referem Teixeira e Onofre (2009) as dificuldades na avaliação decorrem da responsabilidade que é imposta aos professores estagiários quando têm que realizar um juízo de valor relativamente à prestação dos seus alunos, recorrendo a dados pouco objetivos e muitas vezes sem o apoio de critérios e procedimentos de avaliação claros e objetivos definidos.

De acordo com Carvalho (1994) as aulas da etapa de AI devem ser aulas normais em que o professor, ao mesmo tempo que acompanha a atividade dos alunos, recolhe os dados necessários à avaliação dos mesmos nas diferentes matérias. Ao início procurei ter uma atitude interventiva que fizesse com que as aulas se constituíssem como momentos de aprendizagem, mas a verdade é que o peso de avaliar foi demasiado elevado sobrepondo-se inúmeras vezes ao *feedback* que poderia ter dado, por estar demasiado focado em registar o que observava.

Com o decorrer das primeiras aulas fui também experimentando variadas formas de registo. Numa primeira fase ia apontando aquilo que observava durante a aula. Embora isso me desse maior precisão de registo das capacidades dos alunos, não me permitia acompanhá-los da melhor forma nas suas aprendizagens. Comecei então a fazer os apontamentos após o término das aulas, sendo que em cada aula tinha uma matéria prioritária a observar, mas embora isso me permitisse fazer um maior acompanhamento dos alunos, no momento de registo dos objetivos cumpridos muitas situações eram esquecidas ou incertas. Assim a estratégia passou por encontrar um ponto intermédio e por isso tinha comigo um pequeno bloco onde ia registando pequenos apontamentos que posteriormente formalizaram a observação dos alunos.

Não obstante as dificuldades acima apresentadas existe um elo comum entre elas que não pode ser descurado e representa um ponto a ter em consideração num futuro. Shulman (1987) refere que a falta do conhecimento pedagógico condiciona as tarefas dos professores na leção das matérias. Estando este conhecimento pedagógico relacionado com a forma como se ensina o conteúdo não é menos verdade que em alguns casos também evidenciei algumas lacunas no conhecimento do conteúdo, ou seja, conhecimento sobre determinada matéria, sendo que, quanto mais amplo fosse o domínio do conhecimento, maior e mais fácil seria a minha intervenção enquanto docente. Para o futuro fica a necessidade continuar a promover meios de aprendizagem que me permitam aumentar o conhecimento de determinadas matérias.

Apesar das dificuldades sentidas inicialmente a coesão e entreajuda do GE, aliada ao professor orientador cooperante, foi o suporte para as dificuldades sentidas destacando-se logo desde cedo a importância das conferências pós aula e a mais-valia que era presenciarmos as aulas uns dos outros.

De acordo com Carvalho (1994) após a AI o professor está em condições de desenhar, em traços gerais, o Plano Anual de Turma (PAT) para cada uma das suas turmas. A mesma autora

refere que o professor deve retirar da AI elementos que lhe permitam selecionar objetivos de aprendizagem adequados para a turma ou grupos de alunos, calendarizar as atividades ao longo do ano, estabelecendo as matérias prioritárias organizar as atividades dos alunos, identificando aqueles que têm mais dificuldades e que precisam de um maior acompanhamento e organizar a turma em grupos de acordo com a matéria a lecionar.

Aquando da realização do Plano Individual de Formação (PIF) identifiquei a avaliação e o planejamento como sendo aqueles em que sentiria mais dificuldades. Embora sinta que ao longo do tempo estas dificuldades foram sendo diluídas, a verdade é que a necessidade de conjugar estas duas competências logo numa fase inicial se revelou um processo trabalhoso pela dificuldade que foi conseguir passar da ideia de um documento perfeito e ideal para um documento real que me servisse realmente de instrumento de trabalho diário, que me levasse realmente a explicar antecipadamente tudo o que era realmente importante para os alunos aprenderem e como poderiam aprender. Segundo Teixeira & Onofre (2009) a tarefa de planejar é percebida como complicada, dada a complexidade e imprevisibilidade do ensino. No caso dos estagiários esta dificuldade é acrescida pela pouca ou nenhuma experiência que têm relativamente à realidade escolar (Griffey & Housener, 1991).

Segundo Carvalho (1994) reconhecer que gostaríamos de ensinar de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos nossos alunos, coloca-nos a necessidade de saber quais são essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objetivos de aprendizagem a concretizar nas nossas aulas. A falta de algumas evidências sólidas no diagnóstico de alguns alunos agudizou a dificuldade de planejar a longo prazo em função de um prognóstico que se pretendia o mais realista possível.

#### 4.1.1.2. Planejar para Conduzir

O processo de gestão do currículo exige um planejamento estratégico que não se compadece com formas simplistas de antever sequências de atividades a realizar pelos alunos. Pelo contrário, requer uma conceção finalizada e orientadora, mas também flexível e aberta, das formas pelas quais se pretende levar os alunos a fazer determinada aprendizagem (Leite, 2010). Para que haja uma orientação clara e significativa do ensino, há uma necessidade de existirem diferentes níveis de planejamento que variam de acordo com a sua abrangência, especificidade e operacionalidade.

Num nível decrescente de abrangência e crescente de operacionalização, estes produtos curriculares ou objetos de planejamento produzidos pelo professor organizam-se tendo como partida o PAT. Esta dimensão de planejamento permitiu-me desenhar um ponto de chegada para a turma e para cada um dos alunos em cada uma das matérias. Para que a caminhada chegasse ao destino definido, o caminho traçado alicerçou-se uma organização por etapas indo ao

encontro da lógica preconizada no PNEF de que o planeamento do trabalho anual com uma turma deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com este modelo, estas etapas devem assumir características diferentes consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor (Ministério da Educação, 2001).

Assim, os Planos de Etapa (PE) procuraram distinguir as prioridades e definir os objetivos a concretizar em função da própria característica da etapa. A operacionalização dos diferentes PE aconteceu através das Unidades de Ensino (UE) onde procurei escolher as condições de realização e os critérios de êxito para cada ação a realizar. Estes níveis de planeamento procuraram criar as condições necessárias para que cada aluno conseguisse atingir os seus objetivos, através da organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, periodização da elevação das capacidades físicas e atividades de aprendizagem referentes aos conhecimentos (Ministério da Educação, 2001).

Uma vez que cada etapa pressupõe a definição de objetivos específicos e adequados à aprendizagem de cada aluno, o planeamento de cada etapa teve acoplada a necessidade de ter em conta uma reflexão sobre a etapa anterior de modo a aferir e ajustar em função do ritmo de aprendizagem dos alunos.

Esta dificuldade em passar da teoria à prática levou ao constante atraso na execução de alguns planos e balanços por má gestão do meu tempo. Se o tempo disponível foi sempre um dos meus pontos fracos, a má gestão do tempo acabou por se tornar num entrave ainda maior. Este ponto é de vital importância uma vez que a morosidade na realização dos balanços das primeiras etapas se refletiu no planeamento das etapas seguintes, daí advindo que tivesse estabelecido objetivos e tarefas não adequados às capacidades dos alunos.

Apesar da importância destas etapas na concretização do PAT, a verdade é que ainda havia um caminho a percorrer até que o planeamento se constituísse como um instrumento capaz de operacionalizar todos os objetivos de aprendizagem no contexto da aula.

Das primeiras decisões relacionadas com o planeamento resultou a definição de que uma UE corresponderia ao período de quatro semanas, ou seja, em função da rotação de espaços definida pelo GEF. Apesar da polivalência dos espaços, nas primeiras UE ainda estive demasiado acorrentado às matérias que o GEF definia para cada espaço. É pertinente referir que a esse aspeto também está associada a dificuldade em construir uma UE que operacionalizasse verdadeiramente cada momento da aula. O ponto de viragem desta operacionalização deu-se com a 3ª UE que contemplou a visita dos colegas e orientadores de outra escola.

A lógica de construção destas UE procurou aproximar-se da construção das aulas, sendo que nestes planos já se definiam as tarefas e a sequência com que se realizariam as mesmas, procurando funcionar como momento de projeção do trabalho do conjunto de semanas.

A gradual operacionalização da UE fez com que comesse a procurar formas concretas de trabalhar qualquer matéria em qualquer espaço. Uma das estratégias referente ao voleibol passou por pedir para utilizar uma bola mais “velha” de voleibol nos espaços exteriores ou até mesmo utilizar uma bola de futebol menos pesada para que um aluno pudesse realizar toque de dedos em todas as aulas e não apenas no C1 conforme o GEF definia. Também no caso da dança, ainda que não houvesse possibilidade de utilizar o rádio no exterior, os alunos iam realizando os passos de dança enquanto trauteavam o ritmo (e.g. um, dois, chá, chá, chá). Também na área dos conhecimentos procurei ser mais efetivo nas aprendizagens dos conteúdos, não me limitando aos momentos de pausa e balanço final. Uma das estratégias que ilustram este aspeto está relacionada com a matéria da orientação. Associado ao mapa da escola os alunos tinham diversas perguntas relacionadas com os conteúdos a serem desenvolvidos na área dos conhecimentos sendo que em cada baliza a que os alunos tinham que ir, estavam várias opções de resposta para cada pergunta. Destaco desta estratégia que durante o teste escrito alguns alunos ainda se lembravam do número da baliza em que estava a resposta.

A operacionalização das UE teve também impacto na condução das aulas já que cada momento de organização, instrução e clima estava previamente pensado para potenciar o desenvolvimento das competências dos alunos. Assim, também pude prever as situações inerentes à minha tarefa de docente como a forma como circulava nos espaços, sabendo de antemão quais as zonas que deveria evitar de modo a não ficar de costas para alguns alunos ou perder o contacto com alguns alunos prioritários. Este é um dos aspetos que retenho da importância de nada na aula acontecer por acaso. Embora seja um processo trabalhoso, é inevitável para que se vejam os frutos pretendidos.

Tal como Teixeira & Onofre (2009) afirmam, as dificuldades do planeamento vão diminuindo drasticamente do primeiro para o último período. Sendo este o momento em que verdadeiramente senti que estava a elaborar um documento que demorava muito menos tempo a ser construído e que estava muito mais perto de se constituir como um instrumento viável de trabalho tanto para mim como para os alunos.

#### 4.1.1.3. Conduzir para Avaliar

Onofre (1996) refere que as dificuldades de organização devem ser superadas antes das dificuldades relacionadas com a preparação e avaliação das aulas e com as da área da instrução, clima ou disciplina, uma vez que, sem criar condições para que o professor tenha, e sinta que tem, o controlo organizativo da aula, não vale a pena insistir no desenvolvimento das outras

competências. Aquando da realização do PIF, as questões inerentes à gestão da aula pareceram-me ser aquelas em que poderia estar mais à vontade fruto da minha experiência ao nível do treino desportivo. Esta mais-valia fez com que procurasse desde a primeira aula incutir um conjunto de rotinas que procuraram potenciar as dimensões de intervenção pedagógica (organização, instrução, clima relacional e disciplina). Deste modo procurei ter uma preocupação acrescida com a gestão do tempo de aula de modo a conseguir aumentar os tempos de prática e consequentemente de aprendizagem dos alunos. Nas diversas formas de planeamento, desde os planos de aula nas primeiras aulas até à consecução das UE, procurei ter especial atenção com a forma como organizava a aula tentando precaver ao máximo as questões relacionadas com a montagem dos exercícios, a formação dos grupos ou as transições.

Esta preocupação prévia fez com que tivesse procurado encontrar estratégias de economia de tempo que passaram, entre outras, por fazer a requisição do material atempadamente para evitar ter que esperar que a assistente operacional desse cumprimento aos pedidos de outros professores, chegar mais cedo ao espaço da aula sabendo de antemão que estações poderiam ficar montadas logo desde início e como poderia agilizar a montagem das seguintes com a ajuda de que alunos, afixar os grupos atribuindo sempre que possível uma cor de colete para que os alunos foses vestindo assim que chegavam de modo a agilizar a formação dos grupos, estabelecer um conjunto de sinais sonoros e visuais que possibilitavam aos alunos perceber quando tinham que juntar ou transitar de estação.

Ao mesmo tempo também na definição da estrutura da aula procurei ter sempre bem definidos os momentos de instrução inicial, aquecimento, parte principal, retorno à calma e balanço final. Por forma a potenciar estes momentos procurei ter um foco especial na minha instrução pela preocupação constante em simplificar a minha linguagem.

Segundo Rosado & Mesquita (2011) a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem. Ainda que a instrução para o grupo fosse uma das minhas mais-valias, procurei ter sempre bem estruturados principalmente os momentos de instrução inicial e balanço final nos quais os alunos estavam mais atentos.

Relativamente à instrução inicial penso que esta foi na maior parte das vezes bem conseguida. No início de todas as aulas tive sempre uma breve conversa com os alunos onde explicava a organização da aula e focava o que era pretendido nessa aula. De um modo geral, penso que consegui ser claro nas minhas intervenções utilizando sempre que necessário a demonstração. Uma das minhas principais preocupações foi a de demonstrar aos alunos que não lhes pedia nada que fosse “impossível”, ainda que para isso fosse necessário um estudo autónomo da minha parte. Uma das matérias onde este aspeto foi mais evidente foi a das danças. Para colmatar esta dificuldade no conhecimento pedagógico deste conteúdo específico, o GE passou umas boas horas em situação de ensino simulado.



Houve também situações em que utilizei os alunos para a demonstração fazendo o complemento verbal da ação. Em alguns casos, com os alunos com maior capacidade de se exporem, aproveitei as suas demonstrações para focar os principais erros.

Quanto ao balanço final este foi sempre feito depois do retorno à calma de modo a garantir que os alunos estavam mais focados e foram momento que aproveitei para destacar os aspectos positivos da aula, reforçar aprendizagens e fazer o *transfer* para a próxima aula de modo a que os alunos soubessem previamente o que se iria lecionar.

Esta estratégia de assumir as matérias que iriam ser lecionadas na aula seguinte permitia também aos alunos já estarem cientes de quando seriam abordadas algumas matérias de que gostavam menos. Desde modo procurei começar a promover um bom clima de aula ainda antes de ela começar. Outro aspeto que procurei ter sempre presente foi a minha postura não apenas nas aulas, mas também na escola. Independentemente do meu estado motivacional ou das minhas inseguranças, em momento algum poderia deixar que isso influenciasse a aprendizagem dos alunos.

Nas aulas procurei demonstrar uma atitude positiva, muitas vezes expressa com o recurso a frases motivacionais quando sabia que alguns alunos estavam mais frágeis emocionalmente. Procurei também salientar os aspetos positivos para o grupo e os aspetos negativos individualmente, a não ser que quisesse contrapor algum comportamento desviante. Recordo que uma das aulas terminou 5 minutos mais cedo. O cumprimento do regulamento interno do GEF no que diz respeito aos acessórios como os brincos e os *piercings* foi o motivo de maior contestação por parte de algumas alunas minhas. Numa das aulas uma dessas alunas a manifestar a seu profundo sentimento de injustiça argumentando que a mãe se responsabilizava caso acontecesse alguma coisa, já perto do final da aula, questionou-me perante a turma por que motivo eu poderia estar de relógio na aula e ela não. Nesse momento senti-me desautorizado e reuni a turma toda. Foi o único momento em que tive que me impor de modo mais assertivo quanto ao meu papel de professor e ao papel deles enquanto alunos. Como só voltei a estar com a turma três dias depois, não nego que passei esses dias com alguma curiosidade para saber quais as repercussões que aquele momento haveria de ter no clima de aula dali para a frente. O tempo demonstrou que desde aquele dia mais ninguém pôs em causa o regulamento interno, nem ao nível dos acessórios, nem das sapatilhas e nem da t-shirt.

Outra das estratégias que procurei utilizar para motivar os alunos foi através da utilização de música nas matérias e áreas que os alunos gostavam menos (e.g. ginástica e ApF). Como era algo que os alunos gostavam bastante também procurei premiar os alunos permitindo que escolhessem as músicas que pretendiam, sobretudo nas aulas de 45 minutos.

Promover um bom clima de aula, foi muitas vezes a forma de conseguir agregar os subgrupos que constituíam a turma. A formação dos grupos foi outro dos aspetos em que tive alguns momentos de maior dificuldade devido à falta de relacionalmente entre alguns alunos,

pelo que tentei superar esse aspeto colocando alguns alunos nos mesmos grupos em diversas tarefas mais lúdicas, mas que me levou a ter que ter esse aspeto em conta na formação dos grupos de nível. Segundo Bom, Pedreira, Mira, Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha & Carreiro da Costa (1990) a formação de grupos é um processo chave para a diferenciação do ensino. Deste modo, procurei agrupar os alunos por níveis de aprendizagem, e depois, dependendo da forma como pretendia trabalhar construía os grupos de trabalho. Embora a formação de grupos heterogéneos fosse aconselhada, a utilização de grupos homogéneos deve ser utilizada sempre que necessário (Ministério da Educação, 2001). A particularidade da turma no que diz respeito ao nível de desempenho dos alunos e da sua relação pessoal fez com que muitas vezes fosse mais motivante para os alunos trabalharem em grupos homogéneos. Foi para mim uma grande dificuldade conseguir que alguns alunos com níveis de desempenho diferentes pudessem convergir num trabalho colaborativo. Isto também se deve ao facto de grande parte dos alunos com melhor nível de desempenho serem rapazes o que lhes confere um grau de competitividade que não agrada de todo aos alunos com menor nível de desempenho. Ainda assim, consegui que no 3º período essa situação se atenuasse em algumas matérias.

A forma como os alunos se dividiam para as diferentes tarefas de aprendizagem também levaram a que tivesse que adotar diferentes estilos de ensino procurando que gradualmente estes pudessem ser mais divergentes tendo sempre em consideração as matérias e o grupo de alunos.

Segundo Mosston & Ashworth (2008), o estilo de ensino por tarefa tem como objetivo a promoção da prática independente de uma tarefa proposta e demonstrada anteriormente, pelo professor ou pelos alunos, sendo dirigido *feedback* aos alunos durante a consecução das atividades. Deste modo, ao longo de todo o ano letivo, este foi o estilo de ensino predominante.

No entanto, face ao nível de desempenho dos alunos em determinadas matérias com as danças, houve a necessidade de adaptar o estilo de ensino. Neste caso, o estilo de ensino por comando foi utilizado para a reprodução de uma performance, onde o professor assume todas as decisões e o aluno tem um papel circunscrito ao cumprimento das indicações fornecidas pelo professor (Mosston & Ashworth, 2008). Apesar deste estilo de ensino, ao contrário do estilo de ensino por tarefa, não fomentar um trabalho autónomo dos alunos não me levanta dúvidas a utilidade que este teve perante determinadas situações específicas.

Sendo o espectro de estilos alargados e uma vez que procurei caminhar no sentido de promover estilos mais divergentes nos alunos, as aulas de ginástica constituíram-se como ambientes propícios à regulação das aprendizagens dos alunos de forma mais autónoma, ainda que para isso tivessem que se munir de instrumentos capazes de validarem a sua autoavaliação. Assim, foi possível de modo mais evidente nas últimas UE utilizar o estilo de ensino autoavaliação, permitindo ao aluno o desenvolvimento da consciência sobre o seu próprio nível de realização da tarefa, utilizando critérios de sucesso na autorregulação das suas

aprendizagens e aceitando as suas próprias dificuldades (Mosston & Ashworth, 2008). Nestas aulas os alunos tinham uma ficha de apoio da qual constavam os critérios de êxito que os orientava relativamente ao que tinham que trabalhar e iam preenchendo à medida que cumpriam os elementos propostos.

A necessidade de conjugarem os diferentes elementos autoavaliados numa sequência gímnica possibilitou a utilização do estilo de ensino divergente. A implementação deste estilo de ensino teve como objetivo a promoção da criatividade dos alunos na procura de novas soluções no tratamento do problema proposto, diversificando as suas possibilidades de resposta (Mosston & Ashworth, 2008). Este estilo também foi possível de implementar no grupo de alunos com melhor nível de desempenho na ApF já que por várias vezes deixei ao seu critério a escolha dos exercícios a realizar, em vez de realizarem os exercícios definidos para cada grupo de nível da ApF. De um modo geral penso que os estilos de ensino se foram adequando corretamente às necessidades dos alunos e à sua capacidade de resposta perante as tarefas propostas.

Independentemente do estilo de ensino adotado nas diferentes situações, o professor não pode em momento algum descurar-se de providenciar os alunos de informações válidas relativas ao seu desempenho das tarefas através da utilização do *feedback*. O *feedback* pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo como objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Rosado & Mesquita, 2011). O *feedback* apresenta-se assim como um dos aspetos de maior influência na aprendizagem dos alunos. Importa, no entanto, evidenciar que o mesmo *feedback* pode ter diferentes efeitos de aluno para aluno e por vezes até no mesmo aluno, pelo que urge saber avaliar a situação e procurar adequar o *feedback*.

De um modo geral procurei ter sempre presente essa adequação procurando promover quase sempre um retorno positivo. Embora a preocupação fosse muitas vezes a pertinência e eficácia, a realidade é que muitas vezes o *feedback* teve um papel motivacional sobretudo perante os alunos com menor nível de desempenho. Foi também para este grupo de alunos que o *feedback* assumiu maioritariamente uma forma descritiva e prescritiva orientada muitas vezes para o aluno promovendo por isso um acompanhamento mais próximo. Por contraposto, os alunos com melhor nível de desempenho permitiram que na maioria dos casos assumisse uma forma mais à distância, em que o questionamento foi mais eficaz e que possibilitava que a informação fosse passada a um grupo de alunos.

Independentemente da forma que o *feedback* assumiu, existiu um ponto comum em todo este processo e que foi o aspeto que mais tive que trabalhar nas diversas UE, fechar o ciclo do *feedback*. Este imperativo nem sempre se mostrou fácil de cumprir, mas com o aproximar do final do estágio considero que foi um dos aspetos da minha formação que se foi consolidando.

Ao pensarmos no *feedback* como elemento capaz de regular a percepção que os alunos têm das suas aprendizagens estamos a assumi-lo como preponderante do processo de avaliação para o qual concorreu todo o processo de condução.

A avaliação, independentemente da função, assume dois propósitos bem definidos: recolher informações que permitam fazer um balanço das aprendizagens conseguidas; e/ou recolher evidências que permitam estruturar, planear e regular as aprendizagens futuras (Araújo, 2015).

A avaliação pode assumir duas dimensões distintas, formativa ou sumativa. A distinção entre avaliação formativa (avaliação para as aprendizagens) e avaliação sumativa (avaliação das aprendizagens) está essencialmente dependente dos respetivos propósitos, dos momentos em que ocorrem e das utilizações dadas à informação recolhida (Harlen, 2006).

No que concerne à avaliação das aprendizagens esta tem como propósito fazer um balanço, uma síntese ou um ponto de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer após um determinado período de tempo de ensino. Neste sentido, a avaliação sumativa é pontual por natureza, ocorre, em geral, no final de um processo e gera informações que permitem classificar e certificar os alunos (Fialho & Fernandes, 2011).

Relativamente à dimensão sumativa da avaliação, estes foram articulados com as normas de referência para o sucesso em EF estipulados pelos PNEF e em concordância com o que o GEF definiu na reunião de início de ano. Com o reajustamento realizado para a avaliação da área da ApF, a realidade é que a avaliação das aprendizagens decorreu com naturalidade, mas sempre com o intuito que esta não se prestasse apenas a uma classificação final, ou seja, que os alunos pudessem compreender que competências tinham demonstrado no final de cada período, ajudando desse modo a projetar o período seguinte com a participação dos alunos.

Não se apresentando com alternativa à avaliação das aprendizagens, a avaliação para as aprendizagens tem o propósito de ajudar os alunos a aprender, ocorre durante os processos de ensino e aprendizagem e a informação recolhida é utilizada para regular e reorientar estes processos (Harlen, 2006).

Se a forma da avaliação sumativa está previamente definida pelo GEF, aproximando-se ou afastando-se dos critérios preconizados pelos PNEF, já a avaliação formativa assume uma maior liberdade na forma como é implementada por cada professor. Este aspeto foi de elevada relevância ao longo da minha intervenção com a turma. Tornar a avaliação formativa num instrumento válido para todos só se concretizou efetivamente quando as questões do planeamento e dos objetivos começaram a estar mais clarificadas. Enquanto o meu foco esteve na concretização dos diferentes níveis de planeamento não fui capaz de elaborar instrumentos que permitissem aos alunos orientar a avaliação para as suas aprendizagens. Em consequência disso, na ficha de autoavaliação que os alunos preencheram no final do 1º período, muitos dos alunos, apesar de lhes serem apresentados os critérios para cada nível, autoavaliava-se com

nível Avançado em diversas matérias. Do meu ponto de vista este aspeto deveu-se ao desconhecimento dos critérios de avaliação. De acordo com Araújo (2015) a avaliação das aprendizagens só parece fazer sentido quando a interpretação dessas evidências é feita com referência a critérios de avaliação. A mesma autora evidencia a importância que ambos, professor e aluno, possuam uma ideia clara dos objetivos de aprendizagem, considerando que estes constituem a principal referência para a avaliação dos progressos na aprendizagem. O que evidentemente não aconteceu durante o 1º período. Esse aspeto fez com que a avaliação formativa fosse uma das prioridades para as etapas seguintes tendo em conta as diferentes áreas.

Como tal elaborei fichas formativas para as aulas, procurando através das mesmas realizar um processo de aferição e autoavaliação do desempenho com referência aos critérios apresentados. Os alunos tinham presente nas aulas um instrumento que os orientava para os principais objetivos a atingir em cada matéria e ao mesmo tempo percecionavam quando é que determinado critério estava consolidado. Isto também me permitiu estipular objetivos específicos para cada aula para determinados alunos, bastando para isso dizer ao aluno que estava lá uma “bolinha verde” na ficha para ele se focalizar durante a aula.

No que diz respeito à ApF, as dimensões da avaliação tiveram como ponto de referência a bateria de testes do FITEscola, mais concretamente os valores de referência para que os alunos estivessem atingissem a Zona Saudável (ZS). Desse modo os alunos foram desenvolvendo ao longo do ano um conjunto de práticas sistemáticas conscientes de quais os valores que deveriam atingir em cada um dos testes da bateria. Como forma de os ajudar nesse processo foram criados três planos de treino com progressões ajustadas ao desempenho de cada aluno nos diferentes exercícios que constituíam a bateria de testes da avaliação da ApF. Juntamente com estes planos de treino cuja operacionalização, na maioria das vezes era concretizada na organização da aula com uma estação de ApF, estavam os valores de referência que iam aumentando ao longo do ano de modo a que os alunos tivessem sempre um objetivo de superação, independentemente de já estarem na ZS ou de estarem com muitas dificuldades em atingi-la. Ainda que isso não se tivesse sido suficiente para que todos os alunos atingissem a ZS, foi com toda a certeza um instrumento válido que alguns alunos se focassem em objetivos intermédios que no início do ano estavam longe de imaginar atingir.

Quanto à área dos Conhecimentos, o GEF definiu como elementos de avaliação obrigatórios, um teste no 1º e 2º períodos e um trabalho de grupo no 3º período. A necessidade de operacionalizar esta áreas nas aulas levou a que numa fase inicial as intervenções para a turma ocorressem principalmente nos momentos de instrução e balanço. Sendo estes os momentos em que foram enfatizadas as principais temáticas a abordar, a aferição era totalmente feita através do questionamento, quer na própria aula quer nas aulas seguintes. Uma vez que as condições climatéricas nos empurraram para um contexto de sala, foi possível abordar os

conteúdos desta área através de meios interativos quer em sala de aula quer na biblioteca. Explanados os conteúdos surgiram então novas formas de ir incluindo os alunos no seu processo de aprendizagem. Conforme referido, algumas matérias potenciaram a avaliação formativa dos conteúdos lecionados (e.g. orientação, os testes de ApF).

Estas duas áreas foram constantemente reforçadas nos alunos no sentido de lhes fazer ver que, embora tivessem uma ponderação menor na avaliação sumativa, eram pilares fundamentais que os alunos pudessem adquirir hábitos de prática desportiva que lhes fomentasse hábitos de vida saudável.

Em suma penso ter conseguido trilhar um caminho progressivo no envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, sobretudo através da consciencialização que a totalidade da turma foi apresentando sobre as suas competências e o que fazer para as desenvolver.

#### 4.1.2. Professor a Tempo Inteiro

Ser Professor a Tempo Inteiro (PTI) consistiu na experiência de ter um horário completo, durante uma semana, no qual tive a oportunidade de lecionar não só a minha turma, mas também outras turmas dos restantes professores que compõem o GEF. Esta semana foi, sem dúvida, um dos momentos mais enriquecedores para a minha formação pois permitiu-me tomar consciência de todo o trabalho de planeamento e organização que é necessário para conseguir lecionar várias aulas a diferentes turmas na mesma semana, todas elas com particularidades específicas e muitas vezes de forma sequencial. Se na minha turma os alunos me levaram a definir estratégias diferentes para que a aprendizagem possa ser acessível a todos, replicar essas preocupações por diversas turmas foi um autêntico desafio, sobretudo quando aliado ao facto de não conhecer a maioria dos alunos. Apesar de difícil, foi extremamente gratificante porque me colocou verdadeiramente no papel das dinâmicas do processo de docência de EF.

Para a escolha das turmas que iriam compor o meu horário, o primeiro critério definido foi o de conseguir conciliar turmas que permitissem lecionar os dois tempos sem coincidir nenhuma aula com as diversas tarefas existentes. Vistas as turmas que possibilitavam essa gestão temporal, o segundo critério foi o de escolher turmas de diferentes anos de ensino para poder daí retirar também a experiência de trabalhar com alunos de diferentes idades. Infelizmente não consegui lecionar uma turma de 8º ano: a professora informou-me na semana anterior que iria estar ausente. Face a isso optei por manter tudo o que já tinha combinado e procurei uma alternativa que teve que ser uma turma do 9º ano sendo que daí também adveio a possibilidade de lecionar uma turma do mesmo ano de ensino da minha. Embora o foco não fosse estabelecer uma comparação, essa possibilidade não foi do meu desagrado já que permitia aferir diversas situações.

Depois de escolhidas as turmas, tive a iniciativa de ir conhecer os alunos com os quais ia trabalhar observando duas aulas de cada turma. Deste modo consegui perceber antes de proceder ao planeamento e posterior leção, entre outros aspetos, quais os alunos prioritários, quais as dinâmicas de organização de aula a que os alunos estavam habituados ou quais os níveis em que estes se encontravam nas suas aprendizagens.

Posto isto, reuni com os diferentes professores de forma a orientar e planear as aulas. Este planeamento revelou-se bastante enriquecedor já que tive diretrizes para todos os gostos. Esta particularidade fez-me refletir sobre a importância que os diversos professores dão ao planeamento e à operacionalização dos mesmos, em prol das aprendizagens dos alunos. A professora da turma do 12º ano definiu uma parte fundamental com exercícios específicos para que os alunos pudessem ser avaliados e uma das matérias contempladas era o *Tag de Râguebi*. A professora da turma do 10º definiu as matérias e os objetivos deixando ao meu critério os exercícios a apresentar, aproveitando os meus conhecimentos da matéria de andebol e por fim a professora do 9º ano deixou ao meu critério a escolha das matérias que queria lecionar bem como os objetivos para a aula. Apesar da liberdade que senti para a escolha, também fiquei com a sensação de desconforto por não conseguir perceber para que objetivos trabalhava aquela turma. Uma vez que foi a turma que tive que incluir no horário em substituição da turma do 8º ano, só me foi possível observar uma aula de 45 minutos num espaço diferente daquele em que decorreu a aula e onde a matéria desenvolvida na aula me pareceu ter um carácter demasiado lúdico.

A condução das aulas durante esta semana foram uma mais-valia em termos de aprendizagem, trazendo-me alguns constrangimentos aos quais não estava habituado. Aquando do planeamento procurei contemplar sempre situações de desenvolvimento da ApF também de modo a transmitir aos alunos a importância dessa área e percebi que isso já era prática recorrente para algumas das turmas que iria lecionar, mas não para todas.

No que diz respeito à turma do 12º ano, face ao que me foi proposto lecionar penso que os objetivos foram cumpridos. Apesar de ser uma turma de 12º ano senti-me bastante tranquilo nas duas aulas. O facto de ter lecionado uma matéria cuja escola não dispõe de material para lecionar e é a professora que disponibiliza o seu material (*Tag de Râguebi*) também foi uma oportunidade bastante agradável para rever conteúdos apreendidos.

Comparativamente às turmas do básico, esta turma revelou níveis de empenhamento nas tarefas e de motivação muito acima do que tinha presenciado até então. Para isto não deve ser alheio o facto de estarem a praticar as atividades que eles próprios escolheram. Inclusive nas estações de aptidão física, o empenho foi bastante elevado.

Relativamente à estrutura das aulas, em ambos os casos, a instrução inicial demorou mais do que era expectável porque os alunos tentavam constantemente completar as minhas instruções.

A minha circulação pelo espaço foi algo controlada já que não tinha que estar muito preocupado em estar próximo de um dos grupos, já que estavam em situação de jogo, a serem avaliados e já demonstravam um grau de autonomia bastante elevado, inclusive na troca dos árbitros. Esse aspeto foi benéfico para dar prioridade ao feedback à distância.

Na minha opinião, e expressei-a à professora, a situação de avaliação estava desajustada por estarem dez alunos do 12º ano a jogar num campo reduzido, no entanto a professora justificou com o facto de não conseguir estar no espaço interior para fazer jogo no campo com as medidas oficiais.

Quanto à turma do 10º ano, esta foi-me descrita pela professora como uma das melhores turmas que já teve, tanto em termos de comportamento, na disciplina de EF, quer em termos de participação, o que desde logo aguçou a minha expectativa para poder interagir com a turma.

De facto, a descrição feita pela professora não podia estar mais correta. A turma demonstrou níveis de participação, de concentração e vontade de aprender como nunca tinha visto nenhuma turma. Só depois da 2ª aula é que a professora me disse que o CT considera a turma como tendo frequentemente comportamentos desadequados ao contexto de sala de aula.

Também por se assemelhar à minha turma nesse aspeto, foi com toda a certeza a turma que mais me marcou pela positiva nesta semana de PTI.

Relativamente à turma do 9º ano, esta foi a que se apresentou como maior desafio. Tive bastante dificuldade em falar sem ser interrompido por estar alguém a conversar ao mesmo tempo. Até para a formação dos grupos tive que sentar os alunos enquanto estavam em espera porque estava a perder demasiado tempo para que os alunos escolhessem os grupos conforme sugerido pela professora.

A postura inicial da turma fez-me pensar que poderia ter planeado mal a aula para tamanha agitação. Perante a liberdade de escolha das matérias a lecionar a decisão de lecionar futebol, influenciada por haver raparigas que jogavam em clubes, acabou por ser o elo que foi mantendo a turma mais controlada.

Ainda assim, e talvez por ser a primeira aula, tive a noção que em alguns casos fiquei de costas para alguns alunos. Outro dos aspetos negativos foi a estação de ApF onde os alunos só desempenhavam a sua tarefa quando eu estava perto assumindo-se por isso como um risco elevado com uma turma desconhecida. Relativamente à outra matéria lecionada, o basquetebol, a turma demonstrou bastantes dificuldades até na compreensão de regras básicas como o drible ou os apoios. No final da aula o feedback da professora referiu exatamente a questão da aptidão física como sendo uma tarefa pouco apetecível até porque ela não costuma fazer. Também referiu que, de vez em quando, no futebol utilizei termos muito específicos como largura e profundidade. Desse modo devo então reter essas situações que por vezes surgem de forma espontânea.



De um modo geral, esta experiência de lecionar diversas turmas, sendo estas completamente diferentes ao nível do desempenho e do comportamento, foi bastante positiva. Dela retiro a importância de ter objetivos bem estruturados para cada turma e um planeamento rigoroso se seja um instrumento viável ao professor de modo a iniciar cada aula com um propósito bem definido. Senti que a turma onde os objetivos eram mais incertos e em que a professora pouco fez questão de abordar o seu planeamento também foi aquela com mais comportamentos desviantes e maiores dificuldades de execução e compreensão das tarefas.

Por outro lado, as turmas também me proporcionaram níveis de satisfação diferentes, este aspeto deixa-me um alerta quanto à postura enquanto docente. Ainda que possa haver turmas que agradem mais aos professores, é imperativo ter sempre presente que o fundamental é promover nos alunos situações que potenciem as suas aprendizagens. Acredito que este desfasamento das turmas também se deve à postura das suas professoras.

Outro dos aspetos que ressalvo como positivo também foi o facto de ter lecionado turmas do ensino secundário. Nestas turmas foi bastante evidente uma maior maturidade dos alunos sobretudo na turma do 12º onde os alunos praticamente não revelam comportamentos desviantes e demonstram um nível de autonomia já bastante elevado concretizando em certa medida a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura (Ministério da Educação, 2001). Este aspeto embora seja evidente neste ano de ensino deve ser fomentado ao longo de todo o percurso escolar.

Por fim destaco a possibilidade, ainda que forçada, de aprofundar os conhecimentos sobre as matérias que iria lecionar no que diz respeito aos objetivos e aos critérios de êxito dessas mesmas matérias. Esse estudo permitiu prever potências situações e antever as diferentes intervenções que poderia ter tanto ao nível da correção de um exercício como do *feedback* a dar.

Estas experiências fizeram-me perceber que aplicar as diferentes estratégias a várias turmas, exige muita dedicação e empenho por parte dos professores, sendo que o sucesso e a qualidade de todo o processo de ensino e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos só é realmente garantido quando todos os professores colaboram para que os alunos sejam os principais beneficiadores de um ensino de qualidade.

#### 4.1.3. Lecionação do 1º e 2º ciclo

Segundo a reflexão feita pela Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) e pelo Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) (2015), continua por cumprir a obrigatoriedade e generalização da área Educação e Expressão Físico-Motora (EEFM) a todos os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este aspeto ganha ainda maior relevância já que os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais se situam até ao final do 1º Ciclo e a falta de atividade

apropriada se traduz em carências frequentemente irremediáveis (Ministério da Educação, 2001).

Assim, e segundo estas duas instituições, a garantia de acesso à EEFM é um imperativo que permite aos alunos acederem a uma proposta cultural de desenvolvimento, quer no âmbito individual quer no âmbito social, que promove o desenvolvimento global e harmonioso no domínio das atividades físicas, que garante uma formação eclética para um efeito global, multilateral e harmonioso e que se desenvolve enquanto processo inclusivo, em que ninguém é excluído, por dificuldades ou aptidão insuficiente.

Para a concretização desta experiência de lecionar o 1º ciclo a escola escolhida foi a EB Mello Falcão por ser a mais próxima da ESBF e do contacto com a professora coordenadora da escola foi-me atribuída uma turma de 1º ano com vinte alunos. Aquando do contacto posteriormente estabelecido com a professora titular, percebi que esta era uma das turmas onde as finalidades da EEFM são delegadas nas AEC. Através desse contacto procurei perceber quais os tipos de atividades que geralmente eram promovidas aos alunos e quais as particularidades da turma que eram fundamentais serem do meu conhecimento. Não sendo para mim novidade este tipo de leção tenho a certeza que este momento se concretizou sobretudo como uma mais valia para os alunos com quem tive a oportunidade de trabalhar.

Devido à faixa etária dos alunos, tive a preocupação de abranger habilidades pertencentes aos diferentes blocos apresentados nos PNEF do 1º ciclo, como as perícias e manipulações, os jogos e os deslocamentos e equilíbrios (Ministério da Educação, 2001).

Para a concretização do planeamento procurei promover atividades que cumprissem os pressupostos acima referido, mas que ao mesmo tempo pudessem permitir aos alunos experimentar novas situações. Para a escolha das atividades procurei utilizar os diversos materiais de qualidade que a escola possui e que a maioria dos alunos nunca tinha utilizado na escola, apesar de estarmos no 3º período.

As aulas iniciaram-se com os alunos sentados no banco sueco que delimitava o espaço até onde se poderiam deslocar, já que a sala de ginástica é contígua ao refeitório. Nesse momento defini alguns sinais com os alunos de modo a ser mais fácil o controlo da turma, como por exemplo levantar a mão aberta ou levantar a mão fechada. Uma vez que a parte fundamental das aulas iria decorrer com os alunos divididos em grupos a parte inicial contemplou a concretização de jogos lúdicos que ao mesmo tempo que permitiram a ativação motora dos alunos, permitiram que aquando da conclusão do exercício ficassem logo formados os grupos com o número de alunos pretendidos para desse modo minimizar o tempo de transição.

As atividades desenvolvidas na parte fundamental basearam-se em jogos de estafetas com manipulação de arcos, bolas e raquetes, com deslocamento por baixo das pernas dos colegas e de cócoras. A disponibilidade de material de ginástica, aparentemente novo, também permitiu que utilizasse as cabeças dos plintos de espuma para os alunos passarem em equilíbrio,

servindo a restante parte do plinto para os alunos transporem, com um colchão de quedas do outro lado. Também a existência de *skates* permitiu que os alunos fizessem deslocamentos deitados, de um lado para o outro, com a ajuda dos braços. Por fim também fiz uso do minitrampolim que muitos dos alunos até desconheciam para que servia.

O facto de ser uma turma do 1º ano fez com que centrasse a minha intervenção em momentos de instrução breves e claros de modo a evitar a distração dos alunos. Procurei usar uma linguagem própria à idade dos alunos, formular algumas questões que me permitiram ver se os alunos tinham percebido a atividade, bem como usar alunos como agentes demonstrativos. Penso que foi bem conseguido pois não foram observados, nesses momentos, comportamentos fora da tarefa, nem alunos sem saber o que fazer, ainda que a turma tivesse um aluno diagnosticado com hiperatividade.

O balanço que faço destas aulas é bastante positivo e também se expressa na vontade, tando dos alunos como da professora titular, de que pudesse voltar a lecionar a turma. Penso com isso ter cumprido o estipulado de que os alunos aprendam com entusiasmo e prazer e se sintam satisfeitos nas suas aprendizagens. A SPEF e o CNAPEF (2015) referem que continua por cumprir a obrigatoriedade e generalização da área EEFM a todos os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, por isso sendo a EEFM uma das grandes falhas no currículo dos alunos, não só deste agrupamento, mas também dos agrupamentos onde desenvolvo a minha atividade profissional, esta experiência foi também importante para o desenvolvimento eclético e harmonioso das crianças com quem tive a oportunidade interagir.

Simultaneamente com a leção do 1º ciclo, lecionei uma turma do 2º ciclo da EBP. À semelhança do que aconteceu com o PTI também aqui a escolha assentou nas possibilidades de horário, sendo que das várias hipóteses escolhi uma turma do 5º ano que me permitisse também aferir o nível em que os alunos estavam num início de ciclo. Quando estabeleci o contacto com a professora, fui informado que de acordo com a rotação dos espaços na EBP a turma teria aulas em dois espaços diferentes na mesma semana, deixando ao meu critério o que lecionar na sala de ginástica e definindo a matéria do andebol, para o espaço exterior, aproveitando o bom tempo para iniciar essa matéria. Dessa mesma conversa percebi que os espaços definem as matérias, ou seja, na sala de ginástica só se dá ginástica, no campo exterior só se dá os JDC, excetuando o voleibol.

Relativamente à turma, era um 5º ano com uma particularidade muito especial, já que todos os alunos eram repetentes e rotulados como tendo comportamentos muito desajustados. Confesso que pessoalmente me pareceu muito estranho este tipo de composição de turma, já que, esta turma era rotulada como “a turma dos repetentes”. Por esse motivo, e apesar de só estar com eles em duas aulas, procurei que as minhas intervenções tivessem sempre um cariz motivacional bastante elevado.

A primeira aula foi estruturada com um jogo lúdico de apanhada para ativação geral sendo depois os alunos divididos em 4 estações de modo a terem estímulos de matérias diferentes. Uma delas foi a ginástica para aproveitar o material disponível, outra foi o badminton já que a professora referiu que raramente davam por causa dos volantes ficarem no teto, outra foi o voleibol porque as bolas me pareceram demasiado novas e sem qualquer uso e por fim uma estação com o jogo do galo, que permitiu trabalhar diferentes tipos de deslocamento (e.g. pé coxinho, carrinho de mão, velocidade).

Uma vez que assumi uma estação de ginástica sem conhecer o nível dos alunos, montei as estações de modo a ficar na estação de ginástica a ajudar os alunos com menor nível de desempenho, mas mantendo o contacto visual com todos os alunos, já que a sala também não é muito grande.

O nível de desempenho dos alunos na ginástica é bom, já que poucos necessitaram de ajuda nos rolamentos. A motivação dos alunos foi bastante boa já que alguns deles até pediram que os ajudasse a fazer o apoio facial invertido e a roda, algo que nunca tinham feito nas aulas, mas que estavam eufóricos para fazer. Já em relação ao voleibol e ao badminton o nível de desempenho é menor, possivelmente por serem matérias com as quais os alunos têm muito pouco contacto e também por isso ser meu objetivo fomentar a introdução destas matérias. Alguns dos alunos nunca tinham sequer pegado numa raquete. Também a estação do jogo do galo foi bem conseguida já que aliou um momento de diversão para os alunos com o desenvolvimento da ApF.

Quanto à segunda aula dado que se destinava a iniciar a matéria do andebol optei por aproveitar o elevado número de bolas disponíveis e estruturei a aula com um primeiro momento de drible alternado com a mão dominante e a mão não dominante. Depois do drible de progressão os alunos realizaram corrida durante a qual iam realizando passe para um colega. Finda a parte inicial, seguiu-se um jogo de 10 passes e depois um jogo de bola ao capitão. Por fim a aula terminou com um exercício de 2x0 + GR com passe e remate.

O balanço que faço das duas aulas, quanto aos objetivos que defini, é positivo. Quando questionei os alunos no final relativamente ao que tinham gostado mais, a maioria referiu que gostou de experimentar matérias novas enquanto alguns referiram que gostaram que as aulas tivessem sido mais divertidas, sobretudo as raparigas que se queixavam de ser sempre futebol.

Não posso deixar de fazer um reparo importante que tive que partilhar com o coordenador do GEF. Ambas as aulas começaram atrasada devido ao atraso com que as assistentes operacionais permitem o acesso dos alunos aos balneários e à sala de ginástica. O motivo apresentado relaciona-se com o comportamento dos alunos, mas a realidade é que no cômputo das duas aulas os alunos perderam 20 minutos só por motivos alheios à disciplina de EF. Certamente que esta situação não ocorre nas salas de aula.

Em suma, desta experiência retiro um aspeto que vai muito para lá do planeamento e das aulas propriamente ditas. Perante a inoperância de medidas governamentais que fomentem a importância da disciplina de EF, urge que os GEF façam uma reflexão profunda sobre a necessidade de legitimar a disciplina perante toda a comunidade escolar da qual fazem parte. Foi por demais evidente que a disciplina de EF é vista como uma disciplina muito menor do que as outras, mas com toda a certeza a visão dos alunos não é essa.

## 4.2. Grupo de Educação Física

No que diz respeito à minha intervenção no âmbito do GEF, esta assumiu diversas formas que levaram a que participasse em cada uma delas de modo diferente uma vez que também os objetivos implícitos divergiam de forma substancial. Ainda que na maioria dos casos o efeito da intervenção seja visível e fruto de uma tomada de decisões planeadas para que fosse possível concretizar determinados objetivos, a verdade é que intervir no GEF passou também por tomar uma posição proativa nas reuniões mensais onde enquanto grupo de estágio procurámos sempre abordar, de forma respeitosa, diversos aspetos conceptuais instituídos e que do nosso ponto de vista deveriam ser alterados.

### 4.2.1. Reuniões do Grupo de Educação Física

A procura de integrar o GEF de forma ativa, acoplava uma premissa estabelecida pelo grupo de estágio de que iríamos procurar deixar a nossa marca nas conceções estabelecidas, mas cientes de que certamente já outros o teriam tentado antes e possivelmente sem sucesso.

As reuniões do GEF estabeleceram-se como momentos em que foram discutidos diversos aspetos relacionados com a disciplina de EF ou com a nossa participação nas atividades desenvolvidas no contexto escolar. É neste contexto que surge a intervenção nas decisões tomadas pelo grupo. Embora a maioria das nossas propostas não tivessem sido implementadas, a verdade é que conseguimos levar algumas delas a votação no GEF ficando aí evidente a relutância de alguns professores em saírem da sua zona de conforto. Importa referir que as nossas intervenções foram sempre baseadas nos PNEF enquanto documento de referência do GEF, que se constituía como instrumento que fornece sugestões, alternativas válidas e orientações metodológicas que auxiliam os professores nas tomadas de decisão, na especificidade das metas a atingir, nas características das matérias e nas etapas de desenvolvimento e nos problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

A primeira reunião do GEF representou também o início da nossa participação do GE com o propósito de apresentar algumas sugestões de alteração de algumas conceções estabelecidas.

A base para esta primeira abordagem foi o conteúdo do guião da primeira aula, de apresentação, com o objetivo de apresentar aos alunos entre outros, os objetivos gerais da disciplina, os parâmetros e critérios de avaliação, o regulamento interno da disciplina e os núcleos do DE, este incluía três pontos que nos levantaram dúvidas e que procurámos aprofundar.

O primeiro dizia respeito ao facto de já estarem definidas quais as matérias identificadas como prioritárias, mesmo antes do momento que antecedia a AI. Quando questionámos o GEF sobre esta conceção, foi-nos dito que a finalidade era dar uma lógica de continuidade ao que já tinha sido abordado em anos anteriores e assim evitar a lecionação de matérias repetidas ao longo dos anos e até mesmo dos ciclos. Bom et al (1990), referem que a organização das atividades educativas se devem basear nas aptidões dos alunos, nos seus interesses e características da dinâmica social da turma, dos recursos que estão à disposição e no seu horário, e não por mera conveniência administrativa. Assim, este aspeto levantou, na nossa opinião, incongruências relativamente às linhas definidas nos PNEF. Por um lado, acarreta o risco de orientar os professores a estabelecer previamente quais as matérias prioritárias para a turma sem ir ao encontro das suas aptidões potenciando assim que os alunos não fossem avaliados nas suas melhores matérias, mas por outro definia como prioritárias matérias que face à degradação dos recursos materiais não eram lecionadas (e.g. patinagem). Face à nossa persistência no assunto, em contexto informal foi-nos explicado que esta conceção se destinava apenas a que os alunos da EBF não chegassem ao 3º ciclo sem terem abordado determinadas matérias cabendo-nos a nós estabelecer as matérias prioritárias em função da AI.

O segundo ponto que mereceu a nossa atenção estava relacionado com os critérios de avaliação já que os critérios de avaliação a que os alunos estavam sujeitos contemplavam quatro áreas, ao contrário das três que as normas de referência para o sucesso em EF sugerem resultando daí uma percentagem diferenciada para cada área. O GEF estabeleceu a atribuição de uma percentagem à avaliação da componente que corresponde às “Normas e Hábitos Específicos da Disciplina” (NHED). Contrariamente ao que define os PNEF consideram-se como referência fundamental para o sucesso nesta área disciplinar três grandes áreas de avaliação específicas da EF, que representam as grandes áreas de extensão da EF: as AFD, a ApF e os Conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da ApF e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as componentes práticas (Ministério da Educação, 2001).

Quando procurámos perceber o motivo para esta decisão, o GEF justificou esta escolha com a possibilidade de premiar os alunos que embora tenham mais dificuldades têm uma conduta adequada e são esforçados. Ao mesmo tempo alguns professores também fizeram sentir o seu acordo por terem uma percentagem com que punir os alunos que manifestavam desinteresse pelas aulas, mas que eram bons nas matérias, considerando estes docentes que a percentagem até era baixa (5% para o ensino secundário; 10% para 3º ciclo e 20% para 2º ciclo).

Carreiro da Costa (1991) refere que as diferenças entre os professores mais e menos eficazes encontram-se sobretudo na forma como os estes se relacionam com os alunos e estimulam o seu relacionamento com a matéria de ensino. Face ao exposto, procurámos fazer ver ao GEF que aspetos como a relação do aluno com o professor, com as técnicas operacionais, com os colegas, com os espaços de aula, com o material e com o equipamento, respeitando os princípios de higiene e limpeza antes, durante e após as aulas, devem ser vistos pelo professor como aspetos importantes no desenvolvimentos das finalidades da disciplina de EF mas não podem ser confundidos com as competências demonstradas pelos alunos, sendo da competência do professor criar os pressupostos para potenciar as aprendizagens dos alunos. Ao mesmo tempo estabelecer percentagens diferenciadas a cada uma das áreas fomenta nos alunos a ideia que existem áreas de extensão da EF que são mais importantes que outras quando na realidade todas elas concorrem para atingir as finalidades da disciplina.

Face à intransigência de o GEF abandonar este pressuposto procurei perceber como é que se avaliava esta componente, visto que as grelhas de avaliação apenas contemplavam uma área específica para colocar esse valor. O GEF definiu que cada professor tinha de fazer uma ponderação tendo em conta os critérios estabelecidos para esta área baseando-se nas atitudes que cada aluno foi demonstrando. Desta forma, o grupo de estágio construiu uma grelha com os vários critérios onde atribuímos uma designação para o preenchimento de cada um (0=não cumpre; 1=cumprir às vezes; 2=cumprir sempre), para que a subjetividade deste aspeto avaliativo pudesse ser completamente dissipada tornando-se concreto e devidamente fundamentado.

O terceiro ponto destacado do guião estava novamente relacionado com os critérios de avaliação, mais especificamente ao modo como era avaliada a área da ApF. O GEF considerava que os alunos que fizessem mais repetições, na bateria de testes aplicada, deveriam ser premiados com melhor nota. A concretização desta conceção dava-se pela atribuição de níveis similares às AFD, ou seja, “Não Introdutório”, “Introdutório”, “Elementar” e “Avançado”, contudo, a bateria de testes do FITEscola considera apenas se o aluno está na Zona Saudável ou Fora da Zona Saudável. Também neste caso, a justificação passava pela motivação dos alunos a não realizarem apenas as repetições necessárias para que cumprissem os valores de referência, minimizando uma vez mais, o papel do professor na motivação dos seus alunos.

Este ponto, foi aquele em que o grupo de estágio esteve mais perto de conseguir alterar, mas no momento em que foi votada a alteração alguns professores mostraram-se indiferentes ao modo como os resultados dos testes de ApF se concretizavam na avaliação. Perrenoud (2000) refere que o professor aberto a negociações não abandona nem o seu *status*, nem as suas responsabilidades de adulto e de mestre, mas neste caso específico esta abertura, em forma de indiferença, foi vista pelos pares como relutância à alteração acabando os critérios por se manterem, mas com a abertura para podermos ver se de facto a diferença seria substancial.

Nesse sentido, ao recolher os dados das respectivas turmas, o grupo de estágio verificou a disparidade de alguns valores. Na verdade, realizar a avaliação da forma como está estipulado no FITEscola e nos programas de referência, os alunos seriam beneficiados em termos de classificação e em alguns casos seria decisivo para a atribuição da nota final. Desta forma, o núcleo de estágio em consonância com o professor orientados cooperante adotou esta estrutura que vai de encontro às normas de referência de avaliação dos alunos.

Escalpelizadas as questões inerentes à avaliação dos alunos estipuladas pelo GEF, o grupo de estágio focou a atenção no PAI enquanto documento do qual constavam as decisões para a AI. Durante a reunião foi referido que nos seria entregue o referido documento que contemplaria os critérios de êxito, as condições de realização e a descrição da ação das matérias que fazem parte dos PNEF, bem como o protocolo referente à ApF e à área dos Conhecimentos. No entanto, isso não se verificou tendo-nos sido enviadas apenas grelhas de avaliação referente a várias matérias. O único documento que assumia a diretriz de PAI dizia respeito à área da ApF do qual constava a descrição dos testes e as condições de realização, bem como os critérios que compõem cada um deles. Quanto à área dos Conhecimentos, foi-nos facultada apenas a descrição dos temas a abordar com a indicação de que deveria ser realizado um teste de avaliação nos 1º e 2º períodos e por um trabalho no 3º período. As situações de avaliação e procedimentos de observação e recolha de dados, deverão considerar os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos (Ministério da Educação, 2001) mas neste caso isso não se verificava.

Os documentos enviados revelaram-se bastante incompletos, uma vez que as grelhas destinadas à AI das AFD continham apenas os critérios de êxito e não descreviam as condições de realização. Por outro lado, havia a ausência de grelhas para diversas matérias. Face ao exposto, o grupo de estágio reuniu-se com o professor orientador cooperante e com o professor coordenador do GEF no sentido de voltar a solicitar o documento e na eventualidade de o mesmo não existir de nos disponibilizarmos para a elaboração do mesmo. Foi-nos então transmitido que existia um PAI em papel, mas que era um documento bastante desatualizado e muito massudo pelo que o grupo decidiu criar estas grelhas para facilitar o trabalho dos docentes, dando assim primazia à adaptação ao estilo pessoal de cada um no que diz respeito à recolha de todas as informações que cada professor considere úteis para a preparação do seu trabalho e, por consequente, evitando a participação de todos os elementos do GEF, na construção do PAI sintetizando/aproveitando experiências pessoais e coletivas (Ministério da Educação, 2001).

Ao perceber que a nossa tentativa de intervenção enquanto grupo de estágio encontrava novamente o entrave de desinstalar alguns professores do GEF, focámos a nossa atenção para a elaboração de instrumentos com critérios bem definidos, isto é, concisos e claros para que conseguíssemos observar de forma mais criteriosa em que nível estavam os alunos



concretizando assim os fundamentos da AI de permitir operacionalizar as opções que dela advêm.

Explanados os pontos principais que resultaram da nossa intervenção enquanto grupo de estágio nas reuniões do grupo, importa referir que procurámos ter sempre uma voz participativa e uma postura de disponibilidade para diversas ações desenvolvidas pelo grupo dos quais resultaram intervenções específicas no âmbito das atividades desenvolvidas pelo GEF.

#### 4.2.2. Desporto Escolar

De acordo com a Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto, Lei n.º 5/2007 de 16 de janeiro, capítulo IV, secção I, artigo 28º, o DE deve ser promovido no âmbito do complemento curricular, em todos os níveis e graus de educação e ensino, como componentes essenciais da formação integral dos alunos. Esta atividade deve-se basear num princípio de participação facultativo e vocacional, específico de uma modalidade desportiva, visando o desenvolvimento da aptidão atlética e da cultura desportiva (Ministério da Educação e da Ciência, 2017).

Uma vez que o DE se apresenta como complemento à disciplina de EF, a responsabilidade pela dinamização dos diferentes núcleos existentes na ESBF é da competência dos docentes de EF, com a respetiva colaboração dos professores estagiários. A minha participação nas atividades de treino do núcleo de DE recaiu sobre o badminton.

Os treinos do núcleo de badminton decorreram, numa fase inicial, às quintas feiras das 13:30 às 15:00. Os treinos foram realizados maioritariamente na Sala de Ginástica, com marcação de dois campos reduzidos ou um campo com mediadas oficiais. Sempre que exista a possibilidade de o núcleo de Andebol treinar no Campo Exterior (C1), os treinos decorriam no Ginásio com a marcação de quatro campos com medidas oficiais.

A minha participação no núcleo de badminton conheceu diferentes níveis de intervenção. Alguns desses níveis potenciaram o propósito da escolha por uma modalidade que, embora gostasse de praticar, me levou a um estudo autónomo contínuo e a uma partilha de conhecimento constante com o professor responsável do núcleo.

Numa primeira fase a minha intervenção centrou-se na necessidade de fazer a divulgação do núcleo. Esta foi feita com recurso a diferentes estratégias. A primeira estratégia adotada recaiu na afixação de cartazes alusivos à modalidade por toda a escola. A elaboração desses cartazes ficou à minha responsabilidade mediante a aprovação do professor responsável. Simultaneamente a divulgação foi também feita por todos os professores de EF nas suas turmas. Também os alunos inscritos no núcleo no ano anterior foram um meio de divulgação. Nesse sentido decidimos que no âmbito do dia aberto todos os alunos inscritos deveriam trazer um amigo para o treino desse dia.

À semelhança dos anos anteriores não se registaram inscrições de novos alunos vindos da EBP. Deste facto não se pode dissociar que na EBP não existir núcleo de badminton, além de que a matéria não é considerada prioritária o que faz com que muitos professores aliem a falta de condições materiais resultando daí um desconhecimento muito grande da modalidade por parte dos alunos que chegam à ESBP. Por outro lado, os alunos que já frequentam a escola, ainda que revelem níveis de desempenho mais elevados, acabam por não se inscrever no núcleo por ser uma modalidade individual na qual não participam os seus pares. Esta minha opinião é reforçada com o contexto do núcleo de Andebol que é composto quase exclusivamente por pequenos grupos de colegas de duas ou três turmas aos quais se juntam os seus pares com quem os alunos mais socializam.

Este núcleo iniciou a sua atividade com doze alunos inscritos dos quais sete eram rapazes, cinco do escalão de juvenis e dois do escalão de juniores e cinco raparigas, todas elas juniores. Apenas um dos alunos não transitava do núcleo do ano anterior e também por esse motivo acabou por desistir ainda durante o 1º período. Nesse período temporal a assiduidade dos alunos foi boa registando-se uma presença regular de oito alunos.

Com o início dos primeiros treinos, iniciaram-se também dois novos desafios. O primeiro relacionado com o planeamento de uma modalidade individual e o segundo com a necessidade de me fazer valer de capacidades individuais e técnicas que permitissem ser uma mais valia para os alunos, alguns deles já com capacidades bastante evoluídas. Durante o período de avaliação inicial dos alunos para posteriormente desenvolver o projeto do desporto escolar decorreu, a nível interno do núcleo, uma ação de formação de árbitros. Esta ação revestia-se de grande importância na medida em que os alunos teriam que desempenhar a função de árbitros nos encontros da fase local e possivelmente do pré regional. Dando seguimento aos que havia sido desenvolvido nos anos anteriores, fui incumbido de desenvolver essa mesma ação. Essa tarefa revelou-se bastante importante para a minha intervenção no núcleo. Por um lado levou-me a um estudo autónomo aprofundado sobre a modalidade de modo a que pudesse dar resposta ao propósito da ação de formação, o que em muito contribuiu para que também as minhas competências saíssem reforçadas, mas por outro também foi um ponto de autoeficácia bastante marcante por ter conseguido passar para os alunos, alguns deles já matreiros no núcleo e de certo modo desafiadores para jogarem contra o professor estagiário, um bom domínio das competências relacionadas com a modalidade. A ação foi também ela elogiada pelo professor responsável do grupo pela forma interativa como decorreu.

Terminado o período de avaliação inicial seguiu-se o planeamento anual. A génese desse planeamento assentou nos dados recolhidos relativos aos alunos, mas também e não menos importante do quadro competitivo em que os alunos iriam participai. Esse quadro era composto por três encontros da fase local, havendo uma perspetiva bastante elevada de que um dos alunos conseguisse o apuramento para a fase pré regional.

Numa primeira fase o planeamento foi seguido na íntegra englobando as sessões de treino uma primeira parte de aquecimento que incidiu numa primeira fase em deslocamentos e aquecimento articular e numa segunda fase de manejo, incluindo a raqueta e o volante, uma segunda parte de trabalho técnico e de desenvolvimento das capacidades físicas e coordenativas através de exercícios mais analíticos e uma terceira parte com situações de jogo onde se pretendia desenvolver a parte tática de forma integrada com a técnica.

No entanto, tanto o núcleo de badminton como os restantes núcleos de estágio sofreram um enorme revés no final do 1º período fruto da deliberação do CP, a pedido dos Encarregados de Educação (EE), de que os treinos não se realizassem nos horários do almoço, situação que sempre se verificou nos anos anteriores. Se até aqui o número de alunos foi quase sempre constante, a mudança dos treinos para 6ª feira no período da tarde fez com que o número de alunos fosse uma incógnita. Em algumas sessões chegaram a estar quatro alunos, mas em muitas outras apenas estiveram dois alunos. Em consonância com o professor responsável do núcleo definiu-se que se manteriam os conteúdos a trabalhar por sessão, mas que a forma teria que ser alterada semanalmente em função do número de alunos que comparecessem ao treino, tanto nas questões de volume e intensidade do trabalho realizado como no tipo de trabalho a realizar que, na maioria das vezes devia estar assente nas situações de jogo de modo a manter os poucos alunos que compareciam mais motivados.

Também por esse motivo, foi implementada uma competição interna através da criação de um quadro competitivo interno com o objetivo de criar situações motivacionais pela competição entre os alunos. A perspectiva de que iriam realizar um jogo que contaria para a classificação do torneio interno do núcleo do qual também fizeram parte os professores do núcleo, em alguns momentos, foi o pretexto para conseguir trazer alguns alunos a alguns treinos.

Durante o período pós alteração do horário de treino, a maioria das situações de treino assentaram em exercícios com maior volume, optando-se por situações de maior intensidade sempre que o número de alunos presentes permitia maiores tempos de recuperação. Em muitos casos tive que integrar diversas situações, principalmente de jogo para proporcionar momentos de recuperação. Esse facto também elevou os níveis de competitividade em dois dos alunos, com quem mantive uma relação bastante aberta e próxima, por serem alunos do meu colega do grupo de estágio.

Para além da minha intervenção no núcleo através dos treinos semanais, conforme exposto anteriormente, também tive uma intervenção nos diversos encontros realizados. Apesar da ansiedade inicial por nunca ter estado presente em encontros do DE, quando cheguei à escola onde se realizava o encontro fiquei com a sensação de já fazer parte de tudo aquilo porque já tinha tido contacto com os professores responsáveis pelos núcleos de badminton da Escola Secundária da Ramada e da Escola Secundária de Odivelas. O professor responsável do grupo também já me havia dito que nos encontros de badminton a relação entre os professores é muito

boa e de constante entreaajuda sem que em momento algum os resultados dos seus alunos sejam o mais importante. Foram frequentes as palavras de incentivo de professores para alunos de outras escolas. Este é um dos aspetos de referência que guardarei da minha participação. Nesse encontro as minhas tarefas foram de acompanhamento na organização e desenvolvimento de um dos quadros competitivos. Ao início pareceu algo confuso por causa dos alunos só serem eliminados à 2ª derrota e transitarem de um lado para o outro do quadro competitivo, mas no final quando tive oportunidade de fazer o registo de alguns resultados verifiquei que o quadro é bastante acessível já que os jogos estão todos devidamente identificados.

Desse modo a minha intervenção no encontro seguinte foi mais ativa. Por esse motivo desta vez já ajudei a elaborar os quadros competitivos em função dos *rankings* acumulados. Para além disso, depois fiquei responsável por controlar um dos quadros, sendo o controlo do meu desempenho feito de forma esporádica por parte do meu professor responsável. Por fim, no último encontro local, voltei a ter a mesma intervenção, mas assumindo a responsabilidade de controlar o quadro competitivo que englobava o maior número de alunos. Ressalvo que com o alargar das minhas funções nunca fui tratado pelos meus pares como sendo professor estagiário.

Para além destes três encontros locais definidos no calendário, tive ainda a possibilidade de participar no encontro pré regional, em virtude de um dos alunos da ESBF ter sido o 4º classificado da fase local. Foi com enorme agrado que pude intervir ao longo de todo este processo competitivo tendo sido para mim um desafio constante criar situações que potenciasses níveis de competição dentro do núcleo que obrigassem a superar algumas das suas lacunas.

Em resultado dos quatro encontros realizados e por forma a premiar e deixar uma recordação aos alunos inscritos no núcleo, criei um diploma que foi entregue aos alunos no final do ano letivo.

Uma vez que o GEF definiu no PAA que apenas seriam realizados torneios internos das modalidades abrangidas pelo DE, a minha intervenção decorrente do núcleo também se verificou com a organização do torneio de badminton.

Até ao dia do torneio, tive as tarefas de criar o cartaz de divulgação, atualizar o regulamento do torneio e formalizar as fichas de inscrição. O dia do torneio iniciou-se com a montagem dos campos juntamente com os alunos inscritos no núcleo, depois passou pela tarefa de definir com o professor responsável os quadros competitivos e durante o torneio fui o responsável por supervisionar os quadros competitivos e preparar os alunos para os jogos de modo a evitar tempos excessivos de transição. O balanço feito desta atividade foi bastante positivo expressa também pela opinião do professor responsável do núcleo. Não posso deixar de associar este facto ao nível crescente de autonomia que me foi proporcionado pelo professor responsável pelo núcleo de badminton desde o primeiro ao último treino com enorme relevância

dos encontros em que participei. Verdadeiramente senti-me munido de competência para desenvolver de forma autónoma um núcleo de DE.

Face à felicidade que tive enquanto atleta e federado de poder sentir diariamente o “bichinho” da vertente competitiva, levo como facto marcante a forma como os alunos vivem os encontros locais, apresentando-se com os tiques dos grandes craques. Este quadro faz-me ressaltar ainda mais a importância do DE por permitir que inúmeros alunos possam vivenciar, e muitas vezes sendo a porta de entrada, para a realidade do desporto de competição, sem nunca esquecer o papel pedagógico que em momento algum deve abandonar o docente de EF.

#### 4.2.3. Promoção e Educação para a Saúde

Conforme referido anteriormente, a intervenção no seio do GEF procurou estar assente numa postura ativa e participativa. É neste contexto que surge a proatividade do grupo de estágio para participar conjuntamente com o professor responsável pelo projeto de Promoção e Educação para a Saúde (PES) na elaboração de um estudo a ser apresentado na Semana Temática da EF.

O estudo consistiu na análise do IMC de modo a calcular a média e o desvio padrão desta variável em função do sexo e do ano de escolaridade dos alunos do AEBF. O GEF procurou a intervenção direta dos docentes de EF da EBP e da ESBF e, por isso, cada docente teve de disponibilizar as medidas antropométricas dos seus alunos, nomeadamente, peso (kg) e altura (m). Seguidamente, a criação de uma base de dados permitiu que através da aplicação da fórmula do IMC fosse possível estabelecer uma relação entre o peso e a altura para detetar se um aluno apresenta um grau de desnutrição, se está no padrão de normalidade, sobrepeso, obesidade ou obesidade mórbida. Essa análise desenvolveu-se através de uma base de dados desenvolvida pelo grupo de estágio que contemplasse todos os alunos do agrupamento.

A apresentação à comunidade escolar consistiu na elaboração de gráficos e tabelas referentes aos 2º e 3º ciclos, ensino secundário e cursos profissionais, posteriormente expostas em formato digital no *Hall* de entrada da escola.

Dos dados recolhidos importa destacar que, em termos médios, 19,29% das raparigas se encontram acima da zona saudável de referência para a sua idade. Quanto aos rapazes 18,20% também se apresentam com valores acima dos referenciais. No entanto, a recolha dos dados apresentou mais um indicador relevante para aquele que deve ser o papel abrangente do professor de EF. 8,16% das raparigas e 7,53% dos rapazes, apresentam uma média de IMC abaixo dos valores de referência para as suas idades. Estes valores assumem ainda maior relevância se atendermos ao universo dos quase 1500 alunos avaliados.

Estes dados não podem deixar de ser preocupantes e alvo de reflexão dado que enfatizam a importância que a disciplina de EF tem na promoção de uma vida ativa e de hábitos de vida saudável.

#### 4.2.4. Ação de Intervenção

Para a concretização de uma ação de intervenção cuja conceção e implementação fosse adaptada às características e às necessidades específicas da escola (Faculdade de Motricidade Humana, 2016), procurámos perceber no seio do GEF se existia alguma atividade previamente identificada à qual o grupo pretendesse dar seguimento de modo a posteriormente percebermos como poderíamos deixar o nosso cunho.

Em reunião do GEF foi-nos solicitado que pudéssemos dar continuidade ao único torneio que não está abrangido pelos núcleos do DE mas cuja modalidade parece agregar a preferência por parte dos alunos da escola, que durante os intervalos, por vezes até com chuva, ocupam as três mesas de cimento existentes na escola. Deste modo, a ação de intervenção passaria pela organização do torneio de Ténis de Mesa, na última semana do ano letivo, mais precisamente no dia 5 de junho. Conforme já referido, procurámos enriquecer este dia com uma promoção da atividade física mais abrangente e procurámos perceber dentro da nossa rede de contactos como poderíamos trazer à escola atividades manifestamente diferentes. Foi nesse contexto que lançámos ao GEF a possibilidade de congregarmos nesse mesmo dia o torneio com uma demonstração de *Parkour* e uma aula de Zumba. Infelizmente a nossa rede de contactos revelou-se insuficiente já que não conseguimos concretizar a demonstração de *Parkour* e quase de véspera também não se concretizou a aula de Zumba tendo ficando este dia dedicado ao Ténis de Mesa.

Uma vez que a atividade decorria apenas no 3º período, a planificação da atividade iniciou-se no final do mês de abril. Nessa altura foram definidos os moldes em que as atividades iriam decorrer e foram tomadas decisões quanto aos recursos materiais necessários e aos respetivos escalões. Foi também nesse período que o regulamento do torneio começou a ganhar forma.

Relativamente aos recursos materiais necessários, optamos por não realizar o torneio conforme já havia acontecido em anos anteriores, nas mesas de cimento do espaço exterior em virtude de algumas partes degradadas das mesas, de ser mais motivante para os alunos jogar em mesas oficiais e para não estarmos sujeitos a condições adversas de muito calor ou muito vento.

Como consequência dessa decisão tornou-se necessário uma prospeção de uma parceria que permitisse os recursos pretendidos. Encetámos então os contactos necessários com a Escola Agrícola da Paiã para a requisição das mesas. Este processo revelou-se demasiado moroso ainda que a requisição tivesse sido feita pela pessoa do Diretor. Segundo Perrenoud

(2000) o verdadeiro trabalho de equipa começa quando os membros se afastam do muro de lamentações para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação para realizar o seu projeto de modo a afastar as restrições institucionais e obter os recursos e os apoios necessários. Nesse sentido foi necessário promover as diligências necessárias no seio dos órgãos administrativos de modo a acelerar os contactos necessários que permitiram congregar as duas escolas e a Junta de Freguesia da Pontinha-Famões que permitiram a chegada de três mesas para a realização do torneio.

Entretanto enquanto o processo de requisição decorria, foram afixados os cartazes de divulgação do torneio e disponibilizadas aos professores as respetivas fichas de inscrição. As inscrições revelaram-se um novo obstáculo a esta ação de intervenção uma vez que as inscrições dos alunos decorriam de forma muito lenta. Por esse motivo decidimos reforçar, por enviar um *e-mail* para todo o GEF, a necessidade de os professores serem também eles um meio de divulgação. Esta decisão revelou-se bastante importante já que em menos em dois dias triplicámos o número de inscritos.

Uma vez que no próprio dia seria feita a chamada para confirmar os alunos presentes, o quadro competitivo estava preparado para a possibilidade de conter um número variado de participantes. Essa decisão facilitou-nos imensamente a organização dos quadros competitivos no próprio dia. Face ao número de alunos inscritos e aos recursos materiais e espaciais disponíveis, foi possível ter os alunos todos prontos a jogar. Por esse motivo a distribuição das tarefas de montagem dos espaços, organização do quadro competitivo e preparação e início dos jogos ficou exclusivamente a cargo sobretudo os alunos estagiários de ambos os núcleos de estágio, dirigindo os restantes professores do GEF para as tarefas de controlo e entrega de medalhas.

Durante o torneio fomos confrontados com o facto de alguns dos alunos ainda estarem com aulas e terem teste. Esse desafio foi superado com a gestão dos dois quadros competitivos, juvenis e iniciados, que permitiu que os alunos regressassem calmamente a tempo de jogar, sem nunca se ter interrompido o torneio. Para esse facto contribuiu as competências adquiridas com os quadros competitivos dos encontros e torneios de badminton que permitiram antever formas de esses alunos jogarem mais tarde sem prejudicar a sua participação e o normal funcionamento da atividade.

Apesar de fazer um balanço positivo da ação de intervenção que nos foi proposta desenvolver, sinto que a afluência de alunos inscritos foi um dos pontos a melhorar, ainda que tivéssemos sabido posteriormente que é normal ser o torneio com menor afluência por decorrer uma data em que muitos alunos ainda têm aulas e porque os alunos do secundário não têm o hábito de se inscreverem.

Importa destacar a unanimidade do GEF em reconhecer a elevada capacidade de autonomia demonstrada na concretização deste torneio, desde a requisição das mesas, para a

qual até redigimos o pedido a ser enviado aos respetivos parceiros, até à organização do torneio para o qual o papel dos professores do GEF foi maioritariamente de supervisão.

#### 4.2.5. Torneios

Por fim a minha intervenção no âmbito do GEF também decorreu, ao longo do ano, nos restantes torneios realizados ao abrigo do PAA. Esta participação assumiu diferentes formas, sobretudo, em função da organização dos diferentes torneios. De um modo geral a participação registou-se de duas maneiras.

Nos torneios de basquetebol (3x3) e de andebol, uma vez os professores responsáveis pela sua organização definiram que os jogos seriam arbitrados pelos professores, a minha participação nestes dois torneios foi nas tarefas de árbitro, tendo desempenhado essas tarefas ininterruptamente desde que os torneios se iniciaram até ao seu término. Essas tarefas embora extenuantes foram bastante positivas por permitirem anuir competências ao nível das regras de duas das matérias dos JDC.

Já no que diz respeito ao torneio de voleibol, os jogos foram arbitrados pelas alunas inscritas no respetivo núcleo de DE. Deste modo, a minha participação nesse torneio foi direcionada para o controlo do quadro competitivo, com a indicação dos respetivos jogos e o registo dos resultados. Essa tarefa foi-me incumbida por o quadro competitivo deste torneio ser o mesmo que foi utilizado nos diferentes torneios e no núcleo de badminton, quadro competitivo esse com o qual estava bastante familiarizado.

De um modo geral, os diferentes níveis de participação nestas atividades conjugaram um sentimento de interação, quer com os restantes professores do GEF, quer com os alunos participantes bastante elevado em prol da promoção da atividade física. Estas intervenções permitiram um contacto bastante direto com todas as questões administrativas e logísticas inerentes à preparação destas atividades.

#### 4.3. Comunidade Escolar

A abordagem da minha intervenção ao longo do estágio de acordo com diferentes níveis de participação fez-me chegar a um nível deveras mais abrangente e que se concretizou no contacto com a comunidade. Este contacto personificou-se na concretização de situações de coadjuvação na vertente da Direção de Turma que tinha inerente a lecionação da disciplina de Cidadania e com a concretização de um projeto de investigação-ação que decorreu em simbiose com a instituição de ensino responsável pela minha formação inicial, com o intuito de ser aplicada também na comunidade escolar do AEBF.



#### 4.3.1. Projeto de Investigação-Ação

Partindo da premissa relativa ao propósito do desenvolvimento deste projeto como forma de desenvolver as competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional ao longo da carreira docente (Faculdade de Motricidade Humana, 2016) a intervenção neste âmbito específico no contexto no qual fomos intervenientes diretos estabeleceu-se com o intuito pré estabelecido de contribuir para solucionar de um problema identificado. Assim, a primeira fase do projeto visou o levantamento de alguns problemas. Este levantamento fomentou também a necessidade imediata de nos envolvermos de forma direta no contexto escolar para que o processo de inquirição se revelasse o mais proveitoso e pertinente possível.

Para esta etapa do projeto foram tidos em conta dois modos predominantes, a observação direta do contexto e da organização da escola e o contacto direto através do diálogo mantido com a comunidade escolar, sobretudo na figura do professor orientador cooperante e do professor coordenador do GEF. Face às diferentes problemáticas que se constituíram no nosso entender como passíveis de serem o ponto de partida para este projeto, decidimos centrar a nossa escolha numa problemática associada à disciplina de EF possibilitando assim um contributo para o melhoramento da nossa área específica.

Escolhido o enquadramento da problemática, o passo seguinte contemplou a escolha do problema. Para esta escolha foi de todo pertinente a partilha de opiniões com os professores acima referidos de modo a percebermos que alguns dos problemas identificados pelo núcleo não eram vistos como tal por parte do GEF. Face à necessidade de este ser um projeto alicerçado tanto no nosso contributo como na necessidade da escola, a problemática a desenvolver procurou contemplar uma vertente sobre a qual o GEF não dispunha de dados recentes e sobre a qual a disciplina de EF assume um papel fundamental. Assim, o estudo desenvolvido visou munir o GEF de informações relevantes sobre os níveis e o tipo de prática de atividade física dos alunos da ESBF, ao mesmo tempo que relaciona essa problemática com outra variável mensurável com a qual os professores de EF trabalham diretamente com os seus alunos, a ApF. Para aferir os níveis de desempenho dos alunos relativamente a esta variável, foram tidos em conta os testes da força (superior, média e inferior) e da capacidade aeróbia da bateria de testes do FITEscola, enquanto instrumento que orienta os níveis das capacidades físicas associadas.

Nos vários momentos que conduziram à definição desta problemática, importa destacar o seu desenvolvimento através do contributo da Unidade Curricular de Investigação Educacional, em especial pela forma como foi conduzida para que fosse considerada pertinente pela comunidade escolar.

Deste modo, a pergunta de partida para este estudo foi: “Qual a relação entre a prática de atividade física e os testes de aptidão física dos alunos do 8º ao 12º ano de escolaridade da Escola Secundária Braamcamp Freire?”.

Ao enveredarmos por este caminho estávamos cientes que ao longo do mesmo teríamos que sustentar a pertinência da escolha mas que isso também nos traria a possibilidade de possibilidade de legitimar a nossa disciplina aos diversos agentes que constituem a comunidade educativa, advindo daí o cumprimento da nossa missão de lutar pelos valores de uma disciplina muitas vezes menosprezada no contributo fundamental e decisivo o crescimento dos jovens, ajudando-os a desenvolver uma consciência física e crença nas suas próprias capacidades, despoletando um sentimento de bem-estar físico e, portanto, maior autoconfiança e autoestima (European Comission, 2013).

Identificada a problemática e dando seguimento à estrutura organizativa do processo de investigação-ação, passámos para a fase de construção do modelo de investigação durante a qual foi feita a definição de alguns conceitos fundamentais como os tipos de prática de atividade física, as referências a serem tidas em conta quanto ao tempo de prática e quais as capacidades motoras a abordar.

Para o estudo, assumiu-se por atividade informal qualquer atividade realizada fora do tempo de aula, sem ser em clubes ou associações, com duração superior a 20 minutos e que não fosse supervisionada. Já por atividade formal depreendia-se qualquer prática que decorria num clube ou coletividade fora da escola com orientação de um professor, treinador, monitor ou instrutor.

Relativamente à definição do tempo de prática, o estudo assentava nas recomendações da OMS que estabelecem 60 minutos de atividade física diária.

Por fim, no que diz respeito às capacidades motoras a ter em conta para o estudo foram escolhidas pelo grupo de investigadores a capacidade aeróbia e a força (superior, média e inferior).

De forma a verificar a relação entre as variáveis estabelecidas foi necessário solicitar a colaboração dos professores de EF de modo a que os questionários fossem aplicados durante as suas aulas, ao mesmo tempo que seria feito o levantamento dos dados dos testes de ApF de todas as turmas do 8º ao 12º ano de escolaridade.

Neste estudo participaram 660 alunos, do ensino regular, do 8º ao 12º ano de escolaridade da ESBF, dos quais 335 eram raparigas e 325 eram rapazes.

A recolha dos dados para o presente estudo assumiu duas formas distintas. Em primeira instância foi aplicado um questionário que visava recolher informações relativas ao tipo e tempo de prática de atividade física dos inquiridos. Este questionário contempla as primeiras seis questões do questionário desenvolvido por Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou & Milosis (2007) adaptado e validado por Martins e Carreiro da Costa (2009). Este questionário é composto por

seis questões que visam a recolha dos dados biográficos dos inquiridos; do tempo e tipo de atividade informal; do tempo e tipo de prática formal; da participação nos núcleos de desporto escolar da escola; do tempo de prática semanal de atividade física/desportiva por semana e das razões para que não exista qualquer tipo de prática regular.

Simultaneamente com a aplicação dos questionários aos alunos foi efetuada, junto dos professores de educação física, a recolha dos dados relativos ao desempenho dos alunos nos testes de aptidão física da bateria de testes do FITEscola. A recolha dos dados referidos assenta na premissa que todos os alunos realizaram os testes de aptidão física com as mesmas condições de realização, sustentada por o GEF dispor de um PAI para a área da ApF.

A aplicação dos questionários aos inquiridos decorreu de forma presencial por parte do grupo de estágio. Numa primeira fase foi explicado o propósito do estudo e o que se pretendia que os inquiridos expusessem nas diferentes questões tendo também sido garantido o anonimato e a privacidade das respostas para todos os inquiridos.

Os dados recolhidos foram tratados no *software* IBM SPSS 24 e daí foi feita, numa primeira fase, uma análise descritiva, para análise dos dados biográficos, tempo e tipo de atividade informal, tempo e tipo de prática formal, participação nos núcleos de desporto escolar da escola, tempo de prática semanal de atividade física/desportiva por semana e as razões para que não exista qualquer tipo de prática regular. Numa segunda fase foi feita uma análise estatística de correlação entre o tipo e o tempo de prática de atividade física e os testes de aptidão física da bateria de testes do FITEscola.

Os dados recolhidos relativos aos tempos de prática de atividade física informal mostraram que quase metade dos alunos não tem esse tipo de prática sendo mais predominante nas raparigas. A sua maioria optava por atividades de corrida e caminhada seguindo-se atividades de exterior como andar de bicicleta e jogar futebol na rua. Por sua vez, os rapazes preferiam jogar à bola na rua e correr. Uma análise mais detalhada permitiu perceber que as raparigas preferiam atividades ligadas ao desenvolvimento da aptidão aeróbia enquanto os rapazes se dividiam entre os JDC e o desenvolvimento da aptidão aeróbia e da força.

Os dados recolhidos relativamente ao tempo de prática semanal de uma atividade física formal, ou seja, que decorra num clube ou coletividade fora da escola com orientação de um professor, treinador, monitor ou instrutor demonstraram que quase 70% das raparigas não tem qualquer prática formal semanal. Já no que diz respeito aos rapazes o valor é menor, mas ainda assim, mais de metade não tinha prática orientada. No entanto, a atividade formal de dança era a mais praticada pelas raparigas, seguindo-se os desportos de combate, o ginásio e a natação. Já no que dizia respeito aos rapazes a atividade mais praticada é o futebol, seguido dos desportos de combate da natação e do ginásio.

A análise da participação dos alunos nos núcleos do DE evidenciou que mais de 93% não pertenciam a nenhum núcleo, mas existiam valores similares entre a participação das raparigas

e dos rapazes devido à existência de escalões femininos e masculinos. O Andebol era o que englobava o maior número de alunos em virtude de ser um núcleo com escalões de ambos os sexos e de ser uma modalidade coletiva. Havia ainda a destacar o Voleibol, uma vez que era o núcleo com maior participação das raparigas enquanto o Andebol era o que tinha maior número de rapazes.

Quando foi solicitado aos alunos sem qualquer tipo de prática que indicassem três motivos para não praticarem qualquer atividade física a maioria, tanto dos rapazes como das raparigas, embora com maior percentagem para as raparigas, identificaram a falta de tempo como principal fator. Ambos os sexos referiram o baixo nível de desempenho como segundo fator e a opção pessoal revelou-se como o terceiro fator mais indicado.

Quando se agrupou os dados na relação entre o tipo de atividade, informal e formal, e o tempo de prática de atividade física, de acordo com as recomendações de OMS verificou-se que cerca de 85% das raparigas não cumpria com as recomendações. Os dados revelaram ainda que para atingirem os valores recomendados a maioria das raparigas necessitava de acumular a prática informal com a prática formal.

Já nos rapazes, mais de 75% não cumpria com as recomendações para a prática de atividade física. Apesar de esta relação se aproximar dos dados das raparigas é de todo relevante destacar à semelhança das raparigas a necessidade de acumular os dois tipos de prática para o cumprimento das recomendações.

A análise estatística de correlação entre as variáveis do tipo e tempo de prática com os diferentes testes de aptidão aeróbia apresenta níveis de significância entre estas variáveis. Esta significância apresenta valores de 0,000 (bilateral) com teste de capacidade aeróbia (vaivém); 0,001 (bilateral) com o teste de força superior (flexões/extensões de braços); 0,001 (bilateral) com o teste de força média (abdominais) e 0,002 (bilateral) com o teste de força inferior (impulsão horizontal). Relativamente à correlação entre as variáveis em estudo, de acordo com a correlação de Pearson, a correlação ainda que existente é fraca registando valores de 0,179 com teste de capacidade aeróbia (vaivém); 0,123 com o teste de força superior (flexões/extensões de braços); 0,132 com o teste de força média (abdominais) e 0,120 com o teste de força inferior (impulsão horizontal). Este dado traduziu que o tempo e o tipo de prática influenciam pouco o desempenho dos alunos da escola do 8º ao 12º ano, nos testes de aptidão física, uma vez que o maior tempo e uma prática estruturada não são condição para nível de desempenho. Há a registar ainda que dos testes de aptidão física realizados, o da capacidade aeróbia (vaivém) é o que regista maior correlação. Verifica-se ainda que a maioria dos alunos que se encontram fora da zona saudável são os que não têm qualquer tipo de prática. Seguidos dos que têm apenas prática informal sem cumprirem as recomendações.

De um modo geral registou-se uma percentagem reduzida de alunos que cumpriam as recomendações e que se encontravam FZS, sendo a força superior era o que tinha mais

incidência. Por outro lado, também se verificou que a maioria dos alunos dentro da ZS, nos quatro testes, também não cumpria as recomendações tendo maioritariamente uma prática informal ou até mesmo sem qualquer prática. Neste caso, o teste da capacidade aeróbia era aquele que registava um maior número de alunos que cumpriam as recomendações e se encontravam na ZS da ApF. Ainda assim com valores percentuais inferiores a 30%.

Consumada a análise dos dados referentes às diferentes variáveis, surgiu uma nova etapa, a da apresentação. Nesta fase, foi evidente o bom relacionamento que tínhamos com todos os professores que compunham o GEF, incluindo o grupo de estágio da ULHT resultando daí uma proposta por parte de uma professora estagiária desse mesmo núcleo para que a apresentação do seu estudo pudesse ser no mesmo dia, uma vez que ambos tinham um ponto comum, os testes de ApF.

A divulgação na escola começou a ser feita, numa primeira fase, por convite presencial tanto aos professores do GEF como ao restante corpo docente, aos nossos alunos de turma e dos núcleos do DE e aos estagiários da FMH de outras escolas. Numa segunda fase foram afixados cartazes alusivos à sessão de apresentação em diferentes pontos da escola (sala de professores, bar, entrada da escola, entrada do pavilhão, biblioteca). A divulgação foi também feita na EBP.

Nesse mesmo período temporal foi enviado o convite formal a todos os professores e colegas, bem como aos membros da direção da escola, sendo que na véspera este foi reforçado através da plataforma informática.

Relativamente à sessão, pese embora o atraso na concessão do *powerpoint* final da apresentação, considero que a mesma decorreu de forma bastante positiva uma vez que o grupo demonstrou uma postura segura e domínio dos conteúdos. A apresentação iniciou-se com a justificação da problemática escolhida, prosseguindo com a apresentação dos diferentes resultados, terminando com a apresentação de diversas propostas de solução para os problemas identificados.

Algumas dessas sugestões e soluções para os problemas identificados e divulgados à comunidade escolar passavam pela dinamização da semana do desporto com a integração e atletas federados que possam dar o seu testemunho; exposição de trabalhos permanentes sobre a importância da atividade física como instrumento sensibilização para a prática; envolvimento dos professores através de um discurso nas aulas que promova a importância do desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos; divulgação dos clubes existentes no envolvimento; parceria com os clubes para os torneios desenvolvidos ao longo do ano; captação de potenciais atletas para esses clubes através dos torneios; criação de núcleos de DE que vão ao encontro às preferências dos alunos; reformulação dos horários; criação de um clube federado do DE; implementar aulas de EF com intensidade e desenvolver as capacidades motoras não dissociando as matérias.

Quanto a esta última parte, tanto eu como o núcleo temos a noção de que algumas propostas só são exequíveis com uma participação ativa de todos os professores do GEF, o que ao longo do ano nem sempre se revelou fácil de acontecer.

No final da apresentação foi solicitado aos professores estagiários e aos docentes presentes na sessão o preenchimento de um pequeno questionário de satisfação para que eles próprios fizessem uma pequena reflexão e avaliação do nosso projeto e respetiva sessão.

De um modo geral a apresentação foi maioritariamente avaliada com “gostei” e “gostei muito”. Os pontos em que se verificaram maiores níveis de desagrado foram o da intervenção dos professores na discussão e o esclarecimento de dúvidas.

Juntamente com a análise dos questionários de satisfação o núcleo de estágio verificou a existência de alguns aspetos que devem ser salientados: a presença de mais de metade dos professores da ESBF que constituem o GEF; professores de outras áreas disciplinares; colegas dos dois núcleos de estágio; cerca de 30 alunos do ensino básico, secundário e cursos profissionais e discussão após o término da sessão com alguns professores. Foi de evidenciar o facto de no final, o professor coordenador do GEF ter expressado o agrado pelo foco em alguns pontos pertinentes, como o facto de muitos alunos só terem a atividade física através das aulas de EF ou a questão da intensidade das aulas de EF.

Como pontos fracos há a salientar o número de questionários preenchidos (n=660) ficar um pouco aquém da totalidade dos alunos inscritos na ESBF (n=800) muito por influência de alguns registos pouco fidedignos ou inexistentes, que nos levam a concluir que nem todos os professores aplicam os testes do FITEscola como está definido pelo GEF, a ausência de professores da EBP, bem como de elementos da direção. Importa frisar a preocupação do Sr. Diretor em prontamente justificar a sua ausência demonstrando curiosidade em saber se a sessão tinha sido positiva para o AEBF e solicitando que lhe disponibilizássemos o estudo. Há a registar também a fraca participação dos professores na discussão quer dos resultados, quer das propostas. Torna-se assim evidente que o grupo de estágio deveria ter preparado melhor este ponto da apresentação de forma a induzir os professores nessa discussão, por exemplo, através do questionamento direto.

Em suma a realização deste estudo representou um importante contributo para a minha formação profissional. Com base nos resultados obtidos penso que o propósito do grupo de estágio foi atingido por promover a consciência de que para muitos dos alunos do 8º ao 12º ano de escolaridade do AEBF as aulas de EF são o único modo de proporcionar aos alunos uma prática de atividade física destacando desde logo o papel do professor da disciplina e a importância da intensidade das aulas.

Uma vez que apenas houve lugar à formalização de propostas e que as mesmas não foram testadas, não escondo a curiosidade de verificar se as propostas seriam válidas.

De um modo geral faço um balanço positivo do trabalho desenvolvido nesta área de intervenção por me permitir vivenciar o processo de investigação-ação com diversos pontos de enriquecimento curricular que me capacitaram para futuras intervenções na comunidade escolar, sobretudo por mostrar que em momento algum o acomodamento às diferentes problemáticas se revela como a opção mais correta para quem interage diariamente como agente de ensino.

Considero também que, além do contributo formativo, este estudo foi um contributo para o AEBF e para a futura melhoria do GEF.

#### 4.3.2. Direção de Turma

Um dos momentos mais gratificantes que este estágio me proporcionou foi o trabalho desenvolvido em coadjuvação com a professora DT. As características próprias da turma da qual eramos docentes, obrigaram a que fosse um ano de bastante trabalho, mas que desencadeou um processo colaborativo de excelência que enriqueceu imensamente as minhas competências. Estimular a melhoria do desempenho profissional no futuro, impõe que na formação inicial se incentive uma atitude de responsabilização partilhada com os pares, com as instituições que estes integram e com quem interagem no quotidiano escolar (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012). Este incentivo foi verdadeiramente sentido na medida que em momento algum me senti o estagiário, mas sim o sub DT fruto das tarefas diárias que fui realizando e pela partilha constante que se verificou na sala de professores com os restantes professores do CT que em inúmeros momentos me indigitaram de fazer a ponte com a DT nos mais diversos assuntos.

Uma vez que o DT se assume como elo de ligação com os restantes docentes da turma, bem como, com os alunos e seus familiares, caracterizando-se pela sua função de mediação, a sua capacidade de liderar/mediar afigura-se como um fator imprescindível a considerar para o sucesso da intervenção do DT junto do seus pares, alunos e respetivas famílias (Clemente & Mendes, 2014).

Assim, para exercer as suas funções de forma eficiente, deverá possuir e dominar uma panóplia de competências pessoais, destacando-se as de comunicação e relacionamento interpessoal, bastante evidentes na pessoa da professora DT face às vicissitudes que a turma apresentou ao longo do ano. Estas duas competências foram do meu ponto de vista o elo de uma relação que suplantou a mera formalidade fomentando um trabalho de entreaajuda mútua e constante em prol de uma tarefa comum.

Esta tarefa representa, de certa forma, a minha chegada à escola, na medida que, as minhas primeiras intervenções foram no âmbito da DT no sentido de preparar a receção aos alunos. Este ponto haveria de marcar irremediavelmente a minha relação com os alunos e com

a DT uma vez no meu primeiro contacto com a turma assumi logo uma posição marcante devido à impossibilidade de a professora DT estar presente.

Este ponto marcaria o início de um ano letivo repleto de momentos que se constituíram como mais valias. Irei por isso explaná-los de acordo com três áreas de intervenção, a escola, a família e os alunos.

No que diz respeito à escola, desta primeira área de intervenção do DT, fazem parte as reuniões de DT, os Conselhos de Turma (CT) e as reuniões com a Direção.

Relativamente às reuniões de DT, as mesmas destinaram-se a de serem transmitidas informações importantes tanto para desenvolvimento do trabalho do diretor de turma, como para as reuniões de CT e as reuniões com os EE, nomeadamente através dos guiões com a ordem de trabalhos para as respetivas reuniões. Estas reuniões talvez representem o tipo de participação que enquanto estagiário menos me agradava já que a minha participação era nula. Apenas se destinavam a ouvir um conjunto de diretrizes, que aos DT até levantavam dúvidas, mas que para mim se destinavam apenas a entrar no ouvido, face ao desconhecimento completo de algumas temáticas abordadas. Pese embora este sentimento, não posso deixar de referir a minha opinião da importância destas reuniões como instrumento estruturante das restantes reuniões do DT por permitir antever eventuais dúvidas que possam depois emergir nessas reuniões.

No que diz respeito aos CT, estes revelaram-se bastante enriquecedores por serem momentos que me permitiram conhecer melhor os alunos em contextos diferentes da lecionação das aulas de EF. Também por esse motivo foram constantes as minhas intervenções quando eram abordadas as questões do comportamento e do aproveitamento geral da turma, que de um modo geral, foi frequentemente visto como insatisfatório. As minhas intervenções foram no sentido de exprimir que na disciplina por mim lecionada, também por ser num contexto que agrada mais aos alunos por não estarem sentados numa sala, o seu comportamento e o seu aproveitamento eram satisfatórios. Aliás no final do 3º período, a turma registou apenas um aluno com um nível 5, precisamente a EF.

A minha participação nos CT teve também um momento específico com a apresentação do estudo de turma no final do 1º período.

Aquando do início do ano letivo, conforme referido no projeto da DT, estavam previstos seis CT, um no início do ano letivo, dois de avaliação intercalar (a meio dos 1º e 2º períodos) e três de avaliação final (no final de cada período letivo). Contudo e face às especificidades da turma houve a necessidade de realizar mais três CT extraordinários. Este facto é um dos motivos para eu assumir a tarefa de DT como uma área bastante enriquecedora já que pude participar ativamente em reuniões que os meus colegas do núcleo de estágio não realizaram. A primeira reunião extraordinária, um Conselho de Turma Disciplinar, decorreu ainda no 1º período, no final de novembro, por o aluno ter atingido simultaneamente o total de cinco faltas disciplinares, três



das quais à mesma disciplina. Esse conselho destinou-se a estabelecer as medidas sancionatórias a aplicar ao aluno e que se formalizaram com a aplicação de dois tempos de 180 minutos de limpeza. A segunda reunião extraordinária, em meados do 2º período, decorreu em virtude de uma estar abrangida com medidas educativas especiais e como tal realizar as provas de final de ciclo de Português e Matemática a nível de escola. Por fim a terceira reunião de Conselho de Turma extraordinária, decorreu no final do 2º período, por um não ter cumprido o programa das Medidas de Recuperação e Integração (MRI) que lhe foi aplicado em virtude de ter ultrapassado o limite de faltas injustificadas a várias disciplinas. Ainda que esteja prevista a retenção do aluno pelo incumprimento do MRI, a mesma só pode ser efetivada depois de aprovação do CT.

Para além das reuniões de DT e dos CT, conforme referi anteriormente, ainda participei em mais duas reuniões contempladas na relação DT/Escola que se realizaram, ambas, com o Diretor da escola. A primeira, realizou-se com a presença do Diretor, da diretora de turma, da encarregada de educação e do aluno, em virtude, do aluno registar um número elevado de saídas indevidas da escola. Nessa reunião foi também analisado o percurso escolar e disciplinar do aluno no sentido de o fazer ver que por menor que seja a sua motivação para frequentar a escola, o aluno deveria promover um compromisso consigo mesmo de que terminando o 9º ano de escolaridade teria muito mais possibilidades futuras de percursos escolares alternativos e mais agradáveis ao aluno. Contudo pouco tempo depois, decorreu uma nova reunião, desta vez sem a presença da encarregada de educação, uma vez que o mesmo aluno escreveu numa das paredes da sala.

Face ao exposto, foi um ano deveras agitado no que diz respeito à relação da DT com os diferentes órgãos internos da escola e que me permitiram assimilar um leque variado de competências resultantes de todas as situações com que me deparei juntamente com a DT.

No que se refere à relação com a família, desta primeira área de intervenção do DT, fazem parte, numa primeira instância as reuniões com os EE. Estas reuniões foram efetuadas em diferentes momentos do ano letivo e uma vez mais servindo diferentes propósitos, mas sempre no sentido de estabelecer uma maior ligação entre os encarregados de educação e a escola. Esta ligação registou-se de duas formas, as reuniões de início de ano e final de cada período letivo e o atendimento semanal aos EE.

Relativamente às reuniões realizadas no final de cada período letivo com o propósito de informar os EE da avaliação dos seus educandos e sempre que se revelou necessário dar a conhecer o Plano de Acompanhamento Pedagógico, propostas estratégias para que os alunos possam melhorar o seu desempenho nas disciplinas em que têm negativa como forma de compromisso para o desenvolvimento de formas de ação educativa com a participação dos pais e EE e dos restantes professores do CT, o aspeto que devo destacar e que me leva a refletir de forma séria é a pouca afluência dos EE (cerca de metade) e o desconhecimento que os mesmos

expressaram publicamente do percurso escolar dos seus educandos que na grande maioria dos alunos nos 1º e 2º períodos resultaram em 6 ou 7 níveis negativos. Alguns EE nem sabiam as classificações dos testes. Este aspeto faz-me refletir não apenas enquanto futuro professor, mas também como pai. Importa perceber que é crucial a escola e os pais procurarem estratégias conjuntas que resultem em opções e condições de ajuda mútuas que potenciem o sucesso escolar dos alunos (Polonia & Dessen, 2005).

Outra das formas de contacto com os EE decorreu ou por atendimento presencial ou por contacto telefónico. Ambos tiveram em vista a partilha de informação sobre aspetos relevantes dos alunos no contexto escolar. Estes momentos constituíram-se como momentos, muitas vezes, de desabafo por parte dos EE e que se revelaram deveras importantes na compreensão e no conhecimento dos alunos, mas também para transmitir as diversas ocorrências como faltas disciplinares, acumulação de faltas injustificadas, falta de assiduidade aos apoios tutoriais, marcação de faltas injustificadas por acumulação de faltas de material ou pontualidade, realização e avaliação de três MRI, participação à escola Segura e à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), decorrência de processos disciplinares e respetivas suspensões dos alunos.

Casos houve ainda em que os encarregados de educação compareceram na escola para exporem a sua situação familiar mais instável, com casos de divórcio e doenças graves, de modo a que fosse dado um acompanhamento mais próximo aos seus educandos. No fundo este aspeto também me faz refletir que o papel de DT não é apenas formal e de cumprimento de tarefas. Em muitos casos reveste-se de sentimentos aos quais é difícil ficar indiferente e que desencadeiam uma necessidade de ajuda não apenas para com os alunos, mas também para com os seus familiares, sobretudo nos contextos socioeconómicos mais baixos como é o caso daquele em que a escola se insere. No fundo ser diretor de turma e ter acesso a informações que muitas vezes explicam muitos dos comportamentos dos alunos e que os colegas do CT quase sempre desconhecem.

Por fim, como terceira área de intervenção do DT e também em resultado de este ser o elemento de ligação entre a escola e a família, o DT assume um papel fundamental junto dos alunos na medida que é o professor que de forma mais próxima os acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de orientação e de maturação dos alunos. De modo a fomentar esta relação com os alunos e dar resposta a potenciais situações e do interesse individual ou comum dos alunos, realizam-se ao longo do ano letivo Assembleias de Turma (AT) nas primeiras quintas feiras de cada mês.

Estas assembleias realizaram-se maioritariamente com o propósito de os alunos da turma refletirem sobre o seu aproveitamento e o seu comportamento na sala de aula de modo a procurar perceber quais os motivos subjacentes à conversa constante na sala de aula, à ausência quase total de alunos a realizarem os trabalhos de casa, a falta de cadernos diários

atualizados ou as classificações nos testes que em muitos casos, em várias disciplinas, apresentava mais de metade dos alunos com níveis inferiores a 3. De referir que dos vinte alunos da turma, cinco não foram admitidos à 1ª fase da prova fina de ciclo e apenas um aluno terminou o ano sem qualquer negativa.

Para além do carater reflexivo promovido junto dos alunos, as AT também abordaram temáticas específicas como o orçamento participativo da escola, a constituição de uma associação de estudantes, o balanço dos períodos letivos ou as condições de admissão dos alunos às provas finais de ciclo e às provas de equivalência à frequência tanto da 1ª fase como da 2ª fase.

Conjuntamente com as três áreas de intervenção referidas, coube-me também em tarefa auxiliar a professora DT a efetuar o levantamento das faltas, a justificação das faltas (introdução no sistema INOVAR), preparação das reuniões, realização de atas, lançamento de notas e organização do *dossier* de turma. O cumprimento destas tarefas esteve contemplado no horário com um tempo de 45 minutos todas as quintas feiras (das 11:45 às 12:30), mas quase sempre as tarefas de direção de turma decorreram até às 13:15. De um modo geral, apesar do horário definido a tarefa de direção de turma não se restringiu, conforme é expectável, a períodos temporais definidos por um horário, tendo existido semanalmente um trabalho de acompanhamento diário sobretudo no que diz respeito ao contacto com os EE e uma partilha constante de informação sempre que algum caso se registava.

Há ainda a registar no âmbito do acompanhamento da DT, a minha participação na única visita de estudo em que a turma participou, uma vez que os professores se mostravam pouco motivados para levar uma turma tão indisciplinada a visitas de estudo. O PAA, apenas contemplou uma visita de estudo ao teatro, no âmbito da disciplina de Português, para a visualização da peça “Auto da Barca do Inferno”. Nesse âmbito, tive uma participação ativa no acompanhamento da turma e no controlo da mesma juntamente com a DT.

#### 4.3.3. Cidadania

A relação da professora DT com os alunos contemplou não apenas as tarefas da DT, mas também as aulas de Cidadania. Deste modo, enquanto professor coadjuvante também pude participar ativamente no planeamento, organização e condução das aulas. A direção da escola estabeleceu um referencial de educação para a cidadania, onde referia que a cidadania devia ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta aos objetivos definidos no PEE. Pretende-se que os alunos saibam o que é viver em sociedade e que estejam motivados pela vontade de participar na sua mudança através da reflexão para a ação.

Deste modo, os temas abordados nesta disciplina contemplaram a identidade pessoal, as relações interpessoais, a educação sexual, a educação para a saúde, a educação para os direitos humanos e a educação para o consumo.

Ao longo de todo o ano letivo foi da minha responsabilidade a tarefa de estruturar e lecionar as temáticas estabelecidas no planeamento anual da disciplina. De modo a tornar as aulas em momentos de participação por parte dos alunos, propus que a estrutura das aulas fosse maioritariamente composta por uma apresentação em *powerpoint*, realizada por mim, ou por pequenos vídeos alusivos que introduziam a temática a desenvolver havendo depois lugar ao debate e à partilha de opinião. Este aspeto, ao início, revelou-se algo difícil por alguns dos alunos serem muito introvertido.

Esta dinâmica foi sendo alternada com aulas na sala de multimédia da biblioteca ou através da requisição de computadores portáteis para os alunos trabalharem nas aulas permitindo assim a formação de grupos de trabalho com o objetivo de serem os alunos a pesquisar e a exporem eles próprios alguns temas mais específicos como o alcoolismo, as drogas, o tabagismo, a alimentação, a violência doméstica ou os direitos humanos.

De um modo geral sou da opinião que esta estrutura escolhida para as aulas permitiu aos alunos uma maior participação já que lhes proporcionou momentos de descoberta orientada.

É de salientar que o planeamento estabelecido foi cumprido na íntegra.

Conjuntamente com o planeamento estabelecido, decorreram nas aulas de Cidadania sessões de Orientação Vocacional de modo a ajudar os alunos na escolha das áreas curriculares.

## **5. A Aprendizagem**

O finalizar deste relatório de estágio com alguma distância significativamente relevante face à realização do estágio, permitiu maturar a importância que o estágio pedagógico assumiu como momento crucial na minha formação. Desta vivência resulta um conjunto de aprendizagens resultantes da oportunidade de participar ativamente e adquirir uma vasta experiência em todas as áreas de intervenção associadas à profissão de professor possibilitaram aferir o nível de aprendizagem e conhecimento teórico que havia adquirido anteriormente.

Essa aferição reforça a ideia, já preconizada, que esta etapa da formação inicial, embora possa conhecer um término que me habilite à docência, não deve, nem pode representar o culminar de uma busca continua de saber, sobretudo no sentido de debelar fraquezas que este estágio tornou mais evidentes. Numa era em que a informação chega aos alunos com a facilidade de “um *click*” é imperativo que o professor, seja de que disciplina for, esteja munido de uma adequação à realidade dos intervenientes que o rodeiam, sobretudo quando procuramos fazer deles agentes participativos do seu processo de ensino-aprendizagem. Enfatizo este aspeto por

ser apologista de uma concepção sociocrítica como forma de atingir a finalidade de que os alunos “levem o que aprenderam na disciplina” para lá da escolaridade obrigatória.

Outro dos pontos que tenho que evidenciar como tendo sido uma grande aprendizagem, diz respeito às etapas do planeamento. As dificuldades sentidas no início do estágio representam ainda hoje um dos momentos de maior aprendizagem e superação. Indissociável do planeamento ficou irremediavelmente a importância de refletir para voltar a planear. A reflexão por vezes realizada tardiamente fez aumentar ainda mais as minhas dificuldades, advindo daí uma falta de tempo para me focar noutras situações não menos importantes. Para o futuro guardo a aprendizagem de que uma etapa só termina depois de devidamente refletida.

O facto de ter ao meu lado durante o estágio “dois irmãos” com os quais partilhei sete dias por semana forças e fraquezas em prol de uma meta comum, faz-me reter indelevelmente a importância de trabalhar em grupo. Perante a vivência diária de um GEF que demonstrou muita dificuldade em desenvolver um trabalho colaborativo com uma abrangência relativamente elevada, face às crenças diversificadas de cada professor, a realidade é que as vivências em grupo e aos momentos de partilha com os meus colegas e alguns professores com os quais convivi diariamente, também fora do GEF, constituíram-se como pilares das minhas aprendizagens refletidas inevitavelmente também nas aprendizagens dos meus alunos.

A possibilidade de alargar a minha intervenção para lá do ESBF fez-me vivenciar de forma bastante evidente a falta de legitimidade que a nossa disciplina tem. Esse aspeto, infelizmente, foi muitas vezes sentido até no grupo de professores que compõem o GEF espalhando-se de forma nociva a todos os que forma mais direta acabam por privar de perto com estes professores. Em alguns momentos foi enervante assistir à postura inoperante de alguns professores nas mais diversas situações.

Também no que diz respeito à disciplina nos primeiros anos do ensino, o panorama é deveras preocupante. Este problema fez-me assumir uma posição de inegável defesa da disciplina. Ainda que não o faça de forma direta enquanto professor de uma turma, sinto que vestir a camisola é defender esta causa no meu dia a dia, quer seja por promover atividades físico motoras aos alunos do pré escolar da escola onde trabalho quer seja na postura crítica, mas ao mesmo tempo de ajuda no sentido de disponibilizar partilha de conteúdos aos professores que por vezes, ainda de forma inconsciente, promovem a descrença da nossa disciplina.

Um dos momentos mais gratificantes que o estágio pedagógico me proporcionou foi o acompanhamento da DT. Conforme referi foi uma direção de turma onde as ocorrências surgiram umas após as outras. Essas adversidades permitiram-me assim um contacto construtivo com as mais diversas instâncias dentro e fora da escola. Também o contacto com os EE foi de elevada importância. No fundo por trás de cada aluno está uma história de vida que fomenta determinados comportamentos. Algumas dessas histórias fizeram-me ver que ser professor não

é apenas estar ao dispor da instituição de ensino com o carácter de transmissor de conhecimento, mas é muitas vezes ser a voz de conforto e esperança para as famílias e sobretudo para os alunos.

Por tudo isto e muito mais, o resultado desta longa caminhada repleta de muitas dificuldades, mas com toda a certeza não menos superações, é bastante positivo pela forma como me moldou enquanto cidadão com mais e melhores competências de gestão dos processos de ensino-aprendizagem.

## 6 Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Odivelas, nº1. (2014). *Projeto Educativo 2014/18*. Pontinha, Lisboa.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). A supervisão como processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem. Em *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 47-81). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. (Tese de Doutoramento)*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., . . . Carreiro da Costa, F. (1990). A Elaboração do Projeto de Programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 6 (35), 1-12.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, 15, 86, Dossier.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A Investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4, 9-27.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF* 10/11, 135-151.
- Clemente, F. M., & Mendes, R. M. (2014). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra*, 7, 70-85.
- European Commission. (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faculdade de Motricidade Humana. (2016). *Guia de Estágio Pedagógico*.
- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3(8), 168–191.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: Estudo com estudantes de Educação Física. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192.
- Griffey, D. C., & Housener, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *Assessment and Learning*, 103–118.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da ação de ensinar. Situações de Formação*. 59. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Magnuson, K., & Berger, L. (2009). Family structure states and transitions: associations with children's well-being during middle childhood. *Journal of Marriage and Family*, 71, 575-591.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2011). Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. *Revista Brasileira Educação Física e do Esporte*, 25(3), 497-511.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2013). Context knowledge in the initial training in physical education. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, vol. 27, nº4, 633-645.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*, 38, 27-43.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra*, 6, 57-70.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Ministério da Educação. (2001). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e da Ciência. (2017). Programa do Desporto Escolar 2017-2021. Lisboa: Direção-geral da Educação.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education . *First Online Edition*. Obtido de [http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_Online\\_old.pdf](http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf)
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. Em *Formação de professores de Educação Física. Conceções, investigação, prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Organização Mundial de Saúde. (2017). Obtido de Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.



- Polonia, A., & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570–594.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2007). A formação para ser treinador. *Congresso Internacional de Jogos Desportivos*. Porto.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada.
- Seabra, A., Mendonça, D., Thomis, M., Peters, T., & Maia, J. (2007). Associations between sport participation, demographic and socio-cultural factors in Portuguese children and adolescents. *European Journal of Public Health*, 18(1), 25-30.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Sociedade Portuguesa de Educação Física & Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física. (2015). importância da Educação Física – Doc. Que serve de base à audição pública de 25-02-2015 na AR sobre “Reflexão sobre os currículos de escolaridade obrigatória”. Obtido de <http://www.spef.pt/image-gallery/5314245189085-Colgios-Educao-Pareceres-SPEF-CNAPEF-Importancia-da-EF-Assembleia-Republica-25-02-2015.pdf>
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 937–946). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.